



Éducation et valorisation à Cuba : Théorie et application

Philippe Bayart

► To cite this version:

Philippe Bayart. Éducation et valorisation à Cuba : Théorie et application. Economies et finances. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2008. Français. NNT : . tel-00363710

HAL Id: tel-00363710

<https://theses.hal.science/tel-00363710>

Submitted on 24 Feb 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ PARIS I PANTHÉON-SORBONNE
SCIENCES ÉCONOMIQUES, SCIENCES HUMAINES, SCIENCES
JURIDIQUES ET POLITIQUES

Année 2008

Thèse pour le doctorat en sciences économiques

Présentée et soutenue publiquement par

Philippe BAYART

le 22 mai 2008

**ÉDUCATION ET VALORISATION À CUBA :
THÉORIE ET APPLICATION**

Directeur de thèse : Monsieur Rémy HERRERA, Chargé de recherche au CNRS

Jury

Madame Annie VINOKUR, Professeur à l'Université de Paris X

Madame Sandrine MICHEL, Maître de Conférences à l'Université de Montpellier I, LASER

Monsieur Bruno LAUTIER, Professeur à l'Université de Paris I, IEDS

Madame Marie COTTRELL, Professeur à l'Université de Paris I

L'université Paris I Panthéon-Sorbonne n'entend donner aucune approbation, ni improbation aux opinions émises dans cette thèse ; elles doivent être considérées comme propres à leur auteur.

*Ce qui fait grandir le monde, ce n'est
pas de découvrir comme il est fait, mais c'est
l'effort que chacun fait pour le découvrir*

José Martí

REMERCIEMENTS

« *La reconnaissance silencieuse ne sert à personne* »
(Gladys Bronwyn Stern)

Au cours de la réalisation de ce travail, certaines collaborations se sont révélées importantes, pour lesquelles j'aimerais exprimer mes remerciements.

En premier lieu, merci à mon directeur de thèse, son soutien inestimable, son empressement, son enseignement et ses critiques toujours pertinentes, sans qui je n'aurais pu finaliser cette recherche.

Je veux également rendre hommage à ceux qui ont contribué au projet originel de cette thèse. Sandrine Michel et Xavier Oudin m'ont encadré pour le mémoire de DEA sur le sujet de la mobilité du travail dans l'économie socialiste cubaine. Je les remercie profondément d'avoir confirmé mon envie d'approfondir la recherche sur la thématique éducative.

À la source de mon étude, il y a certainement un intérêt inaltérable pour les relations humaines et les premiers contacts noués avec des Cubains lors du premier séjour réalisé en 1992, j'avais 16 ans. Que la préoccupation d'investigation se soit cristallisée tout au long des séjours suivants (18 voyages réalisés sur la période 1992-2008) sur l'éducation cubaine n'est pas accidentelle. Il y a là, tout d'abord, l'attrait pour un pays dont l'histoire et la culture sont marquées par l'élaboration d'un référent collectif attaché à la formation d'une conscience nationale et patriotique unique en son genre et singulière en Amérique latine. Des enseignants et étudiants m'ont fait partager leur passion pour une culture, une histoire et un « *esprit cubain* » libre de toute influence étrangère. Je remercie particulièrement les pédagogues Alejandro Rafael Torres Saavedra et Rosa Maria Masson Cruz qui m'ont fait découvrir l'essence de la pédagogie cubaine au travers de nos investigations communes en éducation comparée.

J'ai eu le bonheur d'intégrer, en tant que stagiaire, le Bureau de l'UNESCO à La Havane, avec comme encadrant Miguel Jorge Llivina Lavigne, spécialiste de l'éducation cubaine, dont les encouragements, les conseils et l'enthousiasme m'ont permis de découvrir en profondeur le système éducatif cubain, et d'élaborer avec lui une étude comparée sur la formation des professeurs dans le secondaire à Cuba et en République dominicaine. Je remercie l'ensemble du personnel du Bureau, et par-dessus tout pour la gentillesse et l'empressement de son accueil.

J'ai une dette de reconnaissance envers Juan Triana Cordovi, économiste au Centre d'études de l'économie cubaine à La Havane, dont l'apport personnel à cette thèse a été fructueux, particulièrement sur la question de l'économie fondée sur le savoir à Cuba.

Ces contacts et d'autres plus personnels m'ont permis de bénéficier d'un accès privilégié à la société cubaine ainsi qu'à ses ressources documentaires importantes. En étant « *immergé* » pratiquement chaque année depuis 1992 dans un environnement exclusivement cubain, bénéficiant d'un contact direct avec la population et les conditions de vie, soit un milieu d'investigation favorable

à une meilleure compréhension et analyse de la société cubaine, la thèse s'est également construite dans une approche socio-pédagogique me permettant de déchiffrer la complexité du phénomène éducatif.

Je souhaiterais enfin exprimer ma profonde reconnaissance à tous ceux qui m'ont entouré avant et pendant le doctorat. Je pense en premier lieu à mes parents qui se sont imposés de nombreux sacrifices et m'ont apporté soutien et affection.

INTRODUCTION GENERALE

« Traiter la connaissance comme un capital et un moyen de production, c'est finalement rabattre toute l'activité humaine – toutes les capacités cognitives, esthétiques, relationnelles, corporelles, etc. – sur des activités instrumentales de production, c'est-à-dire sur le productivisme capitaliste et son indifférence aux contenus. Le paradigme de la production pour la production, de l'accumulation pour l'accumulation est simplement étendu du domaine des marchandises et des capitaux à celui de l'innovation et des connaissances-productives-de-connaissances-productives considérées comme des fins en soi, sans se soucier de l'orientation et du sens de cette accumulation. C'est sous ce jour que le capitalisme cognitif prolonge le capitalisme – tout en pervertissant la spécificité des rapports sociaux de la connaissance »

Gortz (2003, p. 78)

Introduction et formulation du problème

L'éducation a toujours été considérée comme la pré-condition nécessaire au développement de la société, à la réalisation des changements structurels dans l'ensemble des domaines de l'activité sociale économique et culturelle. Elle est reconnue également comme un facteur essentiel pour garantir la continuité des connaissances approfondies de la réalité socio-économique et de l'évolution historique d'un pays donné, et ainsi exercer une influence sur son développement.

Les espoirs ont beaucoup grandi de voir, ces dernières années, l'éducation apporter des solutions aux grands problèmes mondiaux comme la préservation de la paix, l'élimination de la faim, de la pauvreté, des inégalités, des ignorances, de l'analphabétisme... C'est sûrement sur les thèmes de lutte contre la pauvreté et les inégalités que son rôle a pris une certaine ampleur dans le processus de développement des pays. Dans les sciences économiques, notamment en économie de l'éducation, l'intérêt porté au « produit » éducatif est généralement justifié par les efforts de quantification des savoirs acquis, de tests et de modèles nécessaires à la théorie du « capital humain ». Dans cette théorie, l'éducation est considérée comme un investissement que l'individu effectue en vue de la constitution d'un capital productif. L'attention récente portée à l' « économie de la connaissance » – ou plutôt l'économie fondée sur la connaissance, voire la société fondée sur la connaissance – part du constat que certaines activités « immatérielles », liées à la recherche et à l'éducation tendent à prendre une importance majeure dans l'économie mondiale.

Le rôle de l'éducation et de l'institution fondamentale qui lui est associée – l'École – a beaucoup changé au cours du temps : de dispensateur de connaissances, elle devient organisateur, catalyseur des divers éléments de connaissances, mais aussi de l'ensemble des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des comportements. Le processus institutionnalisé de formation et de transmission des connaissances s'est orienté progressivement dans l'objectif d'utiliser, de sélectionner, systématiser et mettre en œuvre l'ensemble des ressources éducatives à des fins de « *fonction* ».

La construction de l'objet d'étude éducation en tant que corps théorique analysable s'est déportée initialement vers le domaine social : l'« *être individuel* » se mue en « *être social* ». La préoccupation humaine de l'éducation est justifiée par le besoin de toute société de pérenniser les bases de sa condition d'existence. Durkheim révèle que l'éducation est « *avant tout le moyen par lequel la société renouvelle perpétuellement les conditions de sa propre existence* » (Durkheim, 1992, p. 46).

Cela implique une tendance à la politisation de la « *fonction* » de l'enseignement dans un objectif démocratique :

- Le devoir de former des individus et des citoyens, des êtres autonomes et des membres responsables et actifs des sociétés,
- Contribuer à identifier et à féconder les relations de l'homme avec le milieu naturel aussi bien qu'avec le milieu social (le comportement social, civique, l'acquisition des valeurs communément admises ou appréciées, des attitudes de paix et de tolérance...).

En somme, l'éducation est un processus éminemment socialisant.

La prise en considération de l'éducation comme objet d'analyse économique n'est pas le fait d'un hasard. Elle coïncide avec des transformations socio-politiques qui, dans tous les pays, ont entraîné une augmentation, parfois considérable, de la demande d'éducation en raison de la pression démographique, de l'allongement de la fréquentation scolaire et de l'émergence de la notion de droit à l'éducation. Elle correspond également à une évolution économique qui, sous l'effet des techniques modernes de production, fait apparaître un besoin croissant de main d'œuvre qualifiée de tous niveaux. L'éducation acquiert une dimension économique tant par les ressources qu'elle absorbe que par les besoins de formation auxquels il lui faut faire face. Ainsi, à l'analyse des fonctions classiques et permanentes de l'éducation qui ressort à la pédagogie, à la psychologie et à la sociologie, s'ajoute l'analyse de ses fonctions économiques.

En général, les tentatives menées en vue de concevoir des méthodes pour analyser la relation entre la formation et l'économie, et d'élaborer des politiques publiques, se sont heurtées à de nombreuses difficultés qui demeurent toujours sans solution. Alors que le centre d'analyse de la relation entre formation et économie s'est focalisé sur la notion de « *capital humain* », la nature de cette relation, et ce qu'elle permet de réaliser, demeure insaisissable. L'orthodoxie dominante de la théorie du capital humain serait dépassée par la demande sociale. Les processus « *extra-économiques* » ou « *hors marché* » qui découleraient de cette demande sociale, et qui correspondent généralement à une histoire, à un espace et à un environnement spécifiques, représentent des

dynamiques de changements sociaux qui appartiennent à des contextes difficilement reproductibles en d'autres lieux et en d'autres temps. La conceptualisation néo-classique fondée sur l'idée que l'éducation assimilable à du « *capital humain* », mesurable et forcément comparable, conduit à un certain réductionnisme qui sépare l'individu du tout social au sein duquel il est immergé, mais encore nie la possibilité de choix économiques qui soient collectifs ou socialement organisés : « *En excluant du raisonnement les ensembles réels, propres aux démarches holistes et systémiques, les néo-classiques écartent sciemment de leur champ de vision les forces collectives, les institutions socialement construites, les structures historiques des formations sociales - en clair, ce que von Hayek qualifiait d'abstractions populaires et pseudo-entités collective -, et leur étroite et complexe connexion avec les actions des hommes. Cela donne ce qu'il faut bien appeler de vraies catastrophes intellectuelles* » (Herrera, 2004, p. 10).

Tandis que l'orthodoxie économique néo-classique prône l'universalité des théorèmes individualistes, et le primat de l'économie à travers la notion de « *capital humain* », les théories traditionnelles du développement ont tenté de fournir des éléments essentiels pour établir une interprétation alternative, de caractère holiste, pour comprendre le phénomène éducatif. Le problème central de notre sujet de recherche – *la production et la valorisation de l'éducation* – relève, selon nous, de phénomènes qui ne sont pas expliqués par le paradigme dominant.

Problématique : la production et la valorisation de l'éducation selon une logique collective et hors marché

Le processus de production et de valorisation « *extra-économique* » ou « *hors marché* » de l'éducation – qui sera pour nous Cuba –, prend en compte les multiples interactions entre les différents champs du réel. Ainsi, dans une logique largement établie au sein du processus de construction sociale d'un pays comme Cuba, où l'éducation est assimilée à une « *formation complète humaine* », encourager l'acquisition d'éducation ne signifie pas seulement d'une part, offrir au pays et aux entreprises une main d'œuvre qualifiée et, d'autre part livrer aux individus des qualifications négociables sur le marché du travail. Les comportements éducatifs ne répondent pas à des motivations ou contraintes économiques seules. L'éducation dans la Cuba révolutionnaire, conçue avant tout comme fonction essentiellement socialisante face à la Société dans son ensemble, paraît avoir une diversité de finalités. Sa multidimensionnalité fait que sa mesure est délicate, et ne peut être réduite à sa valeur d'échange (marchandise ou capital). Elle renvoie davantage à l'idée de « *patrimoine éducatif* », où l'effet propre de l'enseignement interfère avec d'autres phénomènes en tant que processus cumulatifs. Par désir de clarté, et par les impératifs de production et de valorisation de

l'éducation qui nous préoccupent, il convient de rendre intelligible la liaison entre l'« *accumulation collective du savoir* » et les spécificités du développement d'un pays comme Cuba.

Le point de départ de cette recherche est donc de démontrer que le primat économique donné à l'éducation, comme conséquence positive sur le marché du travail provenant d'un processus unique – la formation entraîne un accroissement de la productivité, ce qui incite à l'augmentation des salaires – est une hypothèse de travail incomplète pour saisir la complexité qualitative du développement. La méthodologie qui oriente notre recherche est fondamentalement issue de l'économie du développement. La nécessité d'une approche historique du processus éducatif à l'intérieur d'une formation sociale précise, devrait déterminer, comme le soulignent Butault et Vinokur, si « *le système éducatif n'évolue pas sous le jeu des contradictions qui peuvent naître entre les différentes fonctions de l'éducation, et qui reflètent les contradictions de la société dans son ensemble, contradictions à l'intérieur de formations répondant aux besoins du développement dans le cadre de rapports de production capitalistes et susceptibles de les remettre en cause ; entre les besoins sociaux de l'éducation – quantitatifs et qualitatifs – immédiatement dérivés des formes en évolution de l'accumulation du capital et ceux exprimant les intérêts des producteurs directs ; à l'intérieur même de l'appareil idéologique de l'Etat, etc.* » (Butault et Vinokur, 1973, p. 41).

Dans ces conditions, la théorie du capital humain n'est pas en mesure, selon nous, de servir de base normative pertinente pour l'analyse du changement social qualifié de « *développement* ». Ainsi, à l'appui du jugement de Rist – « *c'est donc par un effet de sociocentrisme que l'historien de l'économie imagine que toutes les sociétés se comportent de la même manière et nourrissent les mêmes désirs* » (Rist, 1996, p. 158), nous considérons que l'économiste du développement doit parvenir à s'extirper du « *sociocentrisme* », en précisant les contextes du changement social pour en faire ressortir les effets multidimensionnels de l'éducation sur le développement. L'exemple de la politique sociale menée par les Cubains dans les premières années qui suivirent la révolution constitue jusqu'à aujourd'hui, un principe d'« *autonomie sociale* » du développement. Compter sur ses propres « *forces sociales* » pour orienter la société vers le développement de l'homme plutôt que celui des richesses matérielles, a signifié l'application de mesures claires pour développer l'égalité des conditions, dont l'accès universel à une éducation de qualité. En somme, « *l'éducation se situe en amont du jeu économique* », et devient son principal « *support* », elle est un « *créateur de capacité à créer la richesse et pour les agents d'exercer leurs capacités* », pour reprendre l'expression d'Hugon (Hugon, 2005).

Avant de suggérer des voies de réflexion par rapport à la question centrale de la production et la valorisation de l'éducation « *hors marché* », il convient de préciser les limites du sujet en définissant les concepts au cœur de notre analyse.

Définitions et concepts

Afin de réexaminer la relation formation/économie à la lumière du concept de production et de valorisation « *hors marché* » de l'éducation, et d'essayer de souligner l'interaction et la complémentarité du système éducatif avec des phénomènes qui ne sont pas expliqués par le paradigme dominant néo-classique, il convient de préciser la signification donnée au terme d'éducation.

Un certain nombre d'objectifs essentiels sont attribués à l'éducation dont il revient, en priorité à la sociologie, de déterminer les fins, en les référant au modèle général élaboré par Durkheim, et selon lequel le fonctionnement de toute société s'analyse en termes de mécanismes d'*intégration* - volonté de « *vivre ensemble* » - et de mécanismes de *régulation* - soumission à des normes communes.

Sur la base de ces valeurs humanistes, il est reconnu que l'éducation « *doit s'organiser autour de quatre apprentissages fondamentaux qui, tout au long de la vie, seront en quelque sorte pour chaque individu les piliers de la connaissance* » (Delors, 1996, p. 91) :

1) Apprendre à connaître - *en combinant une culture générale suffisamment étendue avec la possibilité de travailler en profondeur, apprendre à apprendre.*

2) Apprendre à faire - *apprendre à faire ; acquérir une compétence qui rende apte à faire face à de nombreuses situations et à travailler en équipe.*

3) Apprendre à vivre ensemble - *en développant la compréhension de l'autre et la perception des interdépendances.*

4) Apprendre à être - *pour mieux épanouir sa personnalité et être en mesure d'agir avec une capacité toujours renforcée d'autonomie, de jugement et de responsabilité personnelle.*

Ces finalités attribuées à l'éducation renvoient à une définition plus affinée qui nous est proposée par Durkheim : « *l'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter et de développer chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui et la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné* » (Durkheim, 1992, p. 45).

Cette définition souligne le caractère social et global de l'éducation. Aventure personnelle pour chaque individu, l'éducation est aussi une nécessité de construction sociétale. L'auteur met en exergue l'effet de « *socialisation méthodique* » de l'éducation : « *l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération. En chacun de nous, peut-on dire, il existe deux êtres qui, pour être inséparables autrement que par abstraction, ne laissent pas d'être distincts. L'un est fait de tous les états mentaux qui ne se rapportent qu'à nous-mêmes et aux événements de notre vie personnelle : c'est ce qu'on pourrait appeler l'être individuel. L'autre est un système d'idées, de sentiments et d'habitudes qui expriment en nous, non pas notre personnalité, mais le groupe ou les groupes différents dont nous faisons partie ; telles sont les croyances religieuses, les croyances et les pratiques morales, les traditions nationales ou professionnelles, les opinions collectives de toute sorte. Leur*

ensemble forme l'être social. Constituer cet être en chacun de nous, telle est la fin de l'éducation » (Durkheim, 1992, p. 49).

Ces interprétations s'inscrivent dans une conception globale de la société et, par conséquent, relèvent de choix politiques ; c'est donc en fonction de ces choix politiques qu'il faut comprendre les objectifs assignés à la formation des hommes.

Finalités, natures et significations du « *développement* », s'entremêlent pour se confondre largement dans la construction de l'éducation, en tant que base du changement social. Une distinction serait à faire, sans remettre en cause une indéniable connexion, entre l'économie du développement où y serait attaché le changement des structures sociales, et celle de l'économie de la croissance associée au changement économique (Guillaumont, 1985). Une clarification des notions a été proposée par Perroux (1991), critiquant les approches classiques, en élargissant l'analyse aux facteurs « *extra-économiques* ». La conception de l'auteur permet de distinguer nettement la croissance du développement : « *La croissance est définie comme un accroissement durable de la dimension d'une unité économique simple ou complexe, réalisé dans les changements de structures et éventuellement de système et accompagné de progrès économiques variables. Le développement est la combinaison des changements mentaux et sociaux d'une population qui la rendent apte à faire croître cumulativement et durablement son produit réel global* » (Perroux, 1991, p. 15).

Guillaumont insiste davantage sur la notion de « *besoins fondamentaux* » pour définir le développement, « *étape de l'évolution au cours de laquelle les besoins fondamentaux de l'homme sont progressivement satisfaits* », opposé au sous-développement, défini comme un « *état auto-entretenu d'insatisfaction des besoins fondamentaux* » (Guillaumont, 1985, pp. 49-51).

Il est tout à fait possible que le produit global puisse être augmenté sans que les populations et leurs économies ne soient mises en conditions de développement. Ce phénomène pourrait remettre en cause la croissance cumulative du produit global. On saisit donc l'importance à accorder aux changements de structures et aux modifications sociales qui conditionnent la croissance, et qui permettent qu'elle soit durable. Le développement est censé déboucher sur le progrès généralisé, alors que la croissance n'implique pas une telle nécessité. Ainsi, les progrès intégrés dans la croissance ne seraient que partiels, spécifiques, alors que le développement comporterait une finalité « *englobante* », dans la mesure où il impliquerait une amélioration véritable pour la société (Guillaumont, 1985, p. 43).

Cette distinction des concepts se manifeste avec une certaine acuité pour notre recherche sur la production et la valorisation « *hors marché* » de l'éducation. Elle démontre que les tentatives théoriques et pratiques de l'orthodoxie dominante focalisée sur la croissance, et qui se proposent d'établir des liens entre la formation et l'économie, ainsi que les relations entre l'efficacité économique et la productivité économique, délaissent un grand nombre d'éléments constituées, par exemple, de normes, de comportements, ou de valeurs partagées par une société, à l'origine des changements sociaux qui constituent les véritables moteurs du développement.

Dans le cas précis de Cuba, la culture et les valeurs héritées du passé, par exemple, représentent un facteur endogène et « *extra-économique* » qui appartient pleinement à une société spécifique,

comme le suggère Castro : « *Capital humain veut dire non pas seulement des connaissances, mais aussi – et notamment – conscience, éthique, solidarité, sentiments véritablement humains, esprit de sacrifice, héroïsme et capacité de faire beaucoup avec très peu de ressources* » (Castro, 2005). Cette définition détermine en réalité que l'économique ne peut être divorcé de la culture, interprété d'après Fukuyama comme « *un schéma de significations incarnées dans des symboles transmis historiquement ; un système de concepts hérités, exprimé de façon symbolique, à travers lequel les êtres humains communiquent, perpétuent et développent leur connaissance sur la vie, ainsi que les attitudes face à cette dernière* » (Fukuyama, 1995, p. 54).

C'est pourquoi nous avons fait référence précédemment à la notion de « *patrimoine éducatif* ». Celui-ci correspond à une conception plus large et intégrée du patrimoine, impliquant une signification et un héritage. Ce « *patrimoine éducatif* » est fait d'objets qui perdurent. On conçoit ce patrimoine spécifique comme un réceptacle des objets de l'histoire, mais on doit considérer que ces objets portent des significations, que leurs récepteurs transforment ou convertissent, du fait de leur perception, en un héritage, ou non. Tout comme le « *patrimoine culturel* », le « *patrimoine éducatif* » est un construit social qui inclut tous les éléments matériels ou immatériels d'un groupe, d'une collectivité, d'une communauté, d'un peuple ou d'une société qui adopte un legs du passé. Naturellement, cette construction sociale est historiquement modifiable en fonction d'intérêts économiques et/ou des priorités sociales. Lacour met en relief ces éléments « *non bruyants* », « *non repérés* » par l'analyse orthodoxe, et qui pourtant constituent des fondations essentielles à la construction économique : « *L'ambition de mieux expliquer les phénomènes économiques impose la reconnaissance que des facteurs apparemment non économiques, jouent un rôle essentiel, mais peut-être non bruyant, non repérable, non conceptualisé au sens classique* » (Lacour, 1996, p. 33).

Ainsi, le développement éducatif se fonderait sur des choix « *extra-économiques* » et s'insérerait dans un contexte temporel donné, celui précisément placé au cœur de notre analyse : la révolution cubaine, dans une aire culturelle spécifique, celle notamment de l'expansion de l'internationalisme cubain, et susceptible d'évoluer à travers d'autres formes de valorisation « *hors marché* ». Ceci contredit sensiblement la volonté universaliste de l'analyse orthodoxe, qui soutient qu'en tout lieu et qu'en tout moment, ce qui est à la source de l'organisation des sociétés est la rationalité économique.

La présente recherche vise donc à combler l'insuffisance de l'analyse conventionnelle du « *capital humain* » fondée sur la rationalité économique, et tente d'approfondir la réflexion sur la contribution de l'éducation comme production sociale et culturelle « *hors marché* », qui correspond à l'histoire d'un pays, à un espace et un environnement particuliers. En somme, nous considérons l'impossibilité d'autonomiser les sciences économiques par rapport aux autres phénomènes sociaux.

Généralement, cet aspect « *extra-économique* » du développement éducatif est soigneusement écarté, en termes analytiques et conceptuels, du corps théorique néo-classique. Pour la théorie du « *capital humain* », l'éducation favorise la production des capacités individuelles et, par conséquent, elle détient une valeur productive évaluée exclusivement par le marché du travail. La notion de « *compétence* », ancrée dans une gestion individualisée de la main-d'œuvre, renvoie précisément à

l'idée de mobiliser et de valoriser des savoirs individualisés. Plusieurs rapports de l'OCDE nous livrent une définition du « *capital humain* » qui renvoie à une tendance de la science économique à réduire la complexité et la richesse du social à des seules préoccupations économiques : « *Connaissances, capacités, compétences et autres attributs incorporés dans l'individu qui sont aussi importants pour l'activité économique* » (OCDE, 1996 ; OCDE, 1998, p. 9).

En réalité, l'individualisme méthodologique, en soutenant l'image de l'individu investisseur rationnel sur le libre marché, occulte tout lien social, et ne cherche pas à comprendre comment l'éducation se situe au cœur des tensions et des contradictions des sociétés.

Le recours dans notre travail à la notion d'« *accumulation collective du savoir* » à Cuba aura l'avantage de révéler la gestion collective de la main-d'œuvre, où la qualification – et non la « *compétence* » – répond à la production de connaissances, de capacités, d'attitudes et de comportements acquis et façonnés au cours d'un long processus de socialisation. La qualification ou « *formation complète humaine* », définie en tant que relation sociale, émergerait de l'interaction de l'éducatif, du productif et de l'institutionnel. La « *formation complète humaine* », résultante d'une organisation non marchande de la production éducative, serait par nature socialement productive, et génératrice de fortes externalités. Elle est donc insaisissable par l'individualisme méthodologique : « *on ne peut pas comprendre une structure, institutionnelle notamment, qui est d'abord un ensemble de rapports sociaux, sans une réflexion qui intègre, d'une façon ou d'une autre, les méthodologies holistique et historique* » (Herrera et Vercellone, 2000, p. 36). D'ailleurs, l'approche conventionnelle du « *capital humain* » porte sur son incapacité à rendre compte des aspects qualitatifs, tant de la croissance elle-même que de l'éducation (Butault et Vinokur, 1973, p. 39). Il s'agit donc d'insister dans notre analyse sur le caractère endogène du processus de développement né avec la révolution, où interviennent directement les facteurs éducatif et culturel dans un projet social considéré comme « *culturellement humaniste* » par les Cubains : « *Nous pensons que bien que l'éducation et la culture se situent dans des domaines différents, elles font partie d'un même ensemble et exigent une action simultanée. En intensifiant les programmes d'alphabétisation et d'éducation des adultes, nous avons jeté les bases nécessaires à l'essor de notre culture humaniste. Tel est aussi le rôle de la vague de constructions scolaires, de la scolarisation accélérée et de l'augmentation sensible du niveau de vie dans les zones rurales* » (Otero, 1972, p. 14). Dans cette perspective, l'objectif de cette recherche est aussi de développer une approche culturelle de l'éducation, observée comme un mécanisme « *hors-marché* » qui influe le développement.

Pertinence d'une recherche sur la production et la valorisation de l'éducation dans les pays en développement : l'éducation, une force ou une faiblesse pour le développement ?

Pour mener une réflexion sur les aspects de la production et de la valorisation de l'éducation dans les pays en développement, il convient de saisir la nature des problèmes auxquels ces derniers sont actuellement confrontés, et la manière dont les pays ou les institutions internationales tentent de les résoudre.

Prenant écho à la Déclaration universelle des droits de l'Homme, le texte fondateur de l'Éducation pour Tous réaffirme dans son préambule que « *l'éducation est un droit fondamental pour tous, femmes et hommes, à tout âge et dans le monde entier* » (UNESCO, 1990). Suite à cette Déclaration, les données internationales indiquent une forte augmentation de la scolarisation et des niveaux d'éducation dans les pays d'Amérique latine. Une part toujours plus importante de la population de ces pays reçoit une éducation primaire et secondaire. La démocratisation de l'accès à l'éducation primaire et secondaire a été obtenue par l'augmentation des ressources publiques allouées à ces secteurs. Certaines politiques ont cherché à améliorer la qualité de l'éducation dispensée, en modifiant l'organisation des écoles primaires et secondaires, et en augmentant leurs ressources.

Cependant, si la scolarisation primaire est à présent universelle dans un certain nombre de pays de la région, la scolarisation secondaire se situe à des niveaux inférieurs à ceux observés dans d'autres régions en développement. Surtout, l'accès à l'éducation secondaire et supérieure demeure très inégalitaire. La scolarisation secondaire est moins élevée dans les régions rurales, mais également dans les zones urbaines défavorisées. Certaines études révèlent que le poids des origines sociales dans l'accès à l'éducation est important dans ces pays et ne recule pas ou très faiblement (Gasparini et Molina, 2006). Les ressources économiques et culturelles des familles continuent à avoir une influence importante dans l'accès à l'éducation. Par ailleurs, il est probable que les inégalités dans les formations et les diplômes reçus s'accroissent.

L'expérience historique récente de la majeure partie de la région a révélé également un paradoxe : une forte expansion scolaire et un maintien des inégalités économiques et de la pauvreté (Gasparini et Molina, 2006). Les niveaux d'éducation ne sont pas les seuls déterminants des rémunérations, et *a fortiori* des revenus des individus. Les rémunérations dépendent largement des conditions macroéconomiques et du fonctionnement des marchés du travail (*ibid.*). Des compétences sont obtenues en dehors des écoles, dans un cadre familial ou sur le marché du travail. Enfin, la qualité de l'éducation joue un rôle important. Malgré l'élévation générale des niveaux d'éducation et la baisse des inégalités scolaires en années d'éducation, les compétences reçues peuvent ne pas être valorisées sur le marché du travail, et les inégalités en termes de qualité des formations jouent probablement un rôle croissant (CEPAL/AECI/SEGIB, 2007). Le processus d'affaiblissement des États, la

multiplication des acteurs du champ éducatif avec un processus d'« hybridation » entre secteurs public et privé, mais avec une augmentation du privé, la tendance à la standardisation des savoirs et des modes d'évaluation constituent autant de facteurs qui, à différents niveaux selon les pays, entraînent une perte croissante d'autonomie des politiques éducatives nationales, et fondamentalement des « pratiques éducatives locales ». Tout cela agit en défaveur de la qualité éducative. Chômage, économie informelle et sous-emploi (Lautier, 1994), « informalisation du salariat » (Lautier, 2003), sévissent dans les centres urbains et dans les zones rurales : « la mobilité ascendante vers l'emploi salarié stabilisé et pourvu de droits, ou vers l'emploi de micro-entrepreneur, se raréfie. L'espoir d'être inscrit dans un système de droits sociaux contributifs s'éloigne au fur et à mesure que les perspectives d'emploi stabilisé diminuent. D'un autre côté, les salariés 'non-précaires' ont vu leur nombre se réduire à la suite de divers phénomènes (privatisations ; accroissement de la part de la main-d'œuvre 'extériorisée juridiquement'). Les travailleurs sont de plus en plus enfermés dans des 'circuits de mobilité', entre emplois précaires d'un côté, 'entre emplois stables' de l'autre » (ibid.). Les inégalités et discriminations en matière d'éducation entraînent des disparités dans l'accès des jeunes à l'emploi et par suite, des inégalités de revenus (Blanco, 2006). C'est ainsi que l'expansion de l'enseignement, loin de contribuer à la « démocratisation », peut au contraire accentuer et reproduire les inégalités sociales et contrarier, *in fine*, le développement et la croissance.

Tenir compte de l'ensemble de ces obstacles et de ces inerties, c'est admettre que le cadre méthodologique économique adopté pour analyser la production et la valorisation de l'éducation ne peut exclure du champ d'investigation les transformations structurelles qui sont l'essence même du processus de développement. Celui-ci ne trouve un sens que s'il s'accompagne d'une structure productive qui permette aux connaissances de se valoriser. Il s'agit de tenir compte surtout du contenu et de la qualité des connaissances véhiculées par le système d'enseignement, c'est-à-dire de la nature même du produit éducatif, et de comprendre si le milieu professionnel et social ainsi que la formation d'un capital productif, permettent la rétention et la valorisation des connaissances. Notre questionnement va encore plus loin et vise à déterminer quel modèle l'éducation transmet quant au développement social et économique, quelles sont les motivations qu'elle suscite et les valeurs qu'elle diffuse dans la société. Ces interrogations, nous l'aurons compris, dépassent l'idée de l'éducation comme simple valeur motrice de la croissance économique.

La réflexion holiste qui guide notre recherche exige donc une immersion dans des systèmes socio-historiques spécifiques, à l'échelle d'un pays. Il nous paraît crucial de mettre l'accent sur le contenu et les modalités du rapport de l'éducation avec le processus productif, en intégrant la nature socio-politique des États. Les phénomènes historiques relatifs à l'éducation et insérés dans une formation sociale donnée permettent de mieux apprécier les interrelations étroites ou les contradictions entre l'effort d'enseignement et l'économie.

Justification du contexte de la recherche : l'éducation à Cuba

Nous l'avons souligné précédemment, la présente recherche vise à combler l'insuffisante compréhension et le réductionnisme que constitue l'éducation « *capital humain* ».

L'analyse du phénomène éducatif cubain correspond à une trajectoire socio-historique spécifique que l'économie de l'éducation ne peut seule aborder. Des effets sociaux, culturels et politiques de l'enseignement sont aussi importants que les seuls effets économiques. Le rôle dynamique de l'essor éducatif cubain avec la révolution doit être réintégré dans une matrice socioculturelle et socio-politique nationale.

Les revendications de transformation sociale radicale dans la Cuba pré-révolutionnaire caractérisent, en regard du reste de l'Amérique latine, une importance fondamentale du phénomène éducatif dans la volonté de libération nationale et de justice sociale. L'adhésion de Cuba au projet socialiste en 1959 a montré que le développement économique et culturel s'est imposé comme une norme, composée de vecteurs d'objectifs sociaux désirables, inscrite dans un projet national fondé sur l'idée d'un essor collectif du savoir à caractère immédiatement social et coopératif. Les obstacles rencontrés par Cuba lorsqu'il adopta le système d'enseignement scolaire moderne tenaient à la situation de « *sous-développement* » - pénurie de cadres et faiblesse des investissements, progression démographique, déformation des structures sociales... -, et de certains traits tout à fait singuliers : économie dominée par la monoculture du sucre, industrie très peu diversifiée, classes dirigeantes soumises aux intérêts états-uniens, extrême concentration de la propriété foncière...

Avec la révolution, les politiques égalitaristes et volontaristes, menées de manière comparativement plus marquée que la plupart des autres pays en développement, ont consisté à déployer un nombre important de services sociaux universels et gratuits. L'éducation est utilisée comme un moyen pour transmettre un ensemble de normes et de valeurs qui lui sont propres. Au-delà de cette formation idéologique, dans une optique beaucoup plus utilitariste, l'éducation permet à l'État cubain de former une main-d'œuvre répondant aux nécessités de production rationalisées par la planification de l'économie.

Mais il convient de cibler dans cet effort collectif d'éducation la volonté de changer l'« *homme* », comme le précisent Huteau et Lautrey : « *le socialisme cubain n'est pas seulement une technique pour sortir du sous-développement ; et ce n'est pas seulement pour des raisons économiques que la question éducative est au premier plan* » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 15). Les auteurs ajoutent : « *Changer l'homme nécessite, outre les transformations sociales, de nouvelles formes d'éducation au centre desquelles se trouve le principe marxiste d'union des études et du travail. C'est dans ces nouvelles formes d'éducation, bien davantage que dans le simple accroissement de la capacité d'accueil du système éducatif, qu'apparaissent le mieux les apports de la révolution cubaine* » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 152).

Cette transformation s'insère totalement dans le champ disciplinaire de l'« *économie en développement* », et requiert d'analyser le système éducatif sur le temps long pour considérer le fait scolaire comme « *fait social* » au sens durkheimien. Les grandes mesures initiées avec la révolution et leurs caractères socio-économiques ont transformé radicalement les structures de la formation sociale, ce qui contraint le chercheur à décrire des facteurs « *extra-économiques* » et leur influence sur l'École. L'idée centrale au cœur du programme éducatif cubain, exprimée à travers la notion de « *développement humain intégral* » et le processus sous-jacent d'« *accumulation collective de l'éducation* », nous aiderait à mieux comprendre l'« *institutionnalisation* » de l'École : « *la scolarisation étant perçue comme processus, au sein d'une perspective dialectique qui appréhende les systèmes éducatifs comme des ensembles organisés et actifs dans le temps* » (Lange, 2003).

Il existerait donc, dans la spécificité du développement éducatif cubain initié avec la révolution, un foisonnement de facteurs « *extra-économiques* », que l'économie de l'éducation « *verrouillée* » sur la théorie du « *capital humain* » ne pourrait capter. Ainsi, le processus d'acceptation, d'acquisition et d'appropriation des savoirs appréhendés en termes de changement social, conjointement au fait que le changement social est perçu comme un apprentissage collectif de savoirs sur le long terme, serait susceptible d'éclairer certaines performances et contre-performances économiques. À Cuba, l'existence de fortes imbrications de l'École avec les autres structures sociales, en termes de contenu du savoir éducatif, de disciplines enseignées, de structure dominante de valorisation du savoir, de cristallisation des enjeux sur la construction d'une société égalitaire..., doit être conciliable avec le principe fondamental de l'union du travail productif et de l'enseignement. C'est cet enjeu, que nous plaçons sous l'angle de la valorisation « *croisée* » en termes de productivité sociale - externalités - et de productivité économique - production marchande -, qui nous préoccupe dans notre thèse. Il convient précisément de déterminer, dans le contexte spécifique du développement cubain, en quoi et comment les mécanismes fondamentaux qui président à la genèse du besoin social, en particulier dans le domaine éducatif, se trouvent en complémentarité ou en contradiction dans l'organisation et l'évolution du système productif.

Cela implique donc de tenter d'établir une relation et une finalité multidimensionnelle de la fonction éducative dans la Cuba révolutionnaire :

- 1) face à la transmission des normes et valeurs ;
- 2) face à la croissance économique ;
- 3) face au développement social ;
- 4) face au changement.

Cette analyse dynamique qui est proposée dans notre travail est inspirée également de trois conditions essentielles à l'origine de l'efficacité du produit éducatif : « *l'existence d'un milieu éduco-gène, qui conditionne l'éducabilité des enfants ; le contenu et la qualité des connaissances véhiculées par le système d'enseignement qui déterminent l'intégration de celles-ci par l'élève ; enfin la présence d'un milieu professionnel et social qui permet la rétention et la valorisation des connaissances* » (Hugon, 1974, p. 32).

Démarche théorique et méthodologique : repenser et reconstruire la notion de « développement » centrée sur l'éducation

Les méthodes utilisées pour analyser la relation entre la formation et l'économie se focalisent généralement sur la caractérisation de l'éducation en tant que « produit », et de ses spécifications en tant que « *capital humain* ». À notre avis, la conception instrumentale de l'éducation utilisée dans la théorie de la croissance, qui « *est un phénomène purement quantitatif dans un cadre de structures socio-économiques considéré comme donné* » (Butault et Vinokur, 1973, p. 40), empêche de comprendre comment l'éducation influence les structures elles-mêmes.

S'intéresser en profondeur à la théorie du « capital humain » a l'avantage de révéler les conflits nés de la légitimité des différents éclairages économiques de l'éducation. Le premier point problématique à souligner en matière d'économie politique est l'assimilation de l'éducation en tant que capital, ce qui implique des « *liens entre le savoir, le pouvoir et l'avoir* » (Hugon, 2005, p. 161), et donc une « *polarisation des savoirs au sein de la division capitaliste du travail* » (Herrera, 2000, p. 18).

Le second point de difficulté à révéler en matière d'économie standard est que les méthodes d'investigation sont stratégiques pour obtenir les finalités recherchées de la théorie dominante du « *capital humain* », et qu'il est nécessaire, en dépit d'énormes biais d'estimation, de s'efforcer à quantifier et à mesurer par l'usage de tests, de modèles et d'objets. La transposition avec les analogies du monde marchand conduit à utiliser des concepts de demande, d'offre, de capital pour analyser des systèmes scolaires : « *La légitimité d'une application des concepts économiques à l'institution scolaire s'explique par le fait que cette institution s'insère dans des rapports marchands mesurables (coût et financement de l'école), que l'on peut mettre à l'épreuve des analyses coûts/avantages, en comparant les coûts et les outputs de l'école, enfin, qu'il existe des liens entre formation, rémunération sur un marché du travail et productivité* » (Hugon, 2005, p. 162).

L'effort de réflexion que nous proposons sur les outils d'analyse mobilisés par la théorie du « *capital humain* » servira à démontrer que les moyens engagés, sur les plans conceptuels et méthodologiques, ne parviennent pas à résoudre le problème du caractère « *imperceptible* » du facteur éducatif. La préoccupation récente pour la qualité éducative comme facteur d'impulsion du renouveau de la théorie du capital humain se heurte aux mêmes difficultés. L'approche quantitative de la qualité qui tente de modéliser des « *processus d'éducation* » demeure totalement intégrée à la logique du « *capital humain* », c'est-à-dire que la qualité productive de la main-d'œuvre ne peut que transparaître à travers la productivité au travail mesurée par des gains salariaux. La circularité économique du produit éducatif est donc totale, conduisant d'une certaine manière à son « *invisibilité* » comme le précise Chatel : « *La théorie du capital humain donne au produit éducatif la nature d'un capital rentable ; capital c'est-à-dire quelque chose qui se capitalise dans les personnes et rentable parce que*

sa présence se révèle dans une productivité accrue qui s'accompagne d'une rémunération plus élevée. Ce faisant, est résolu le problème des différences entre les personnes du point de vue de leurs acquisitions, en homogénéisant ce qui serait la substance des acquis. Est également résolu le problème qui provient de ce que les différences dont il est question sont internes et invisibles puisque le bien éducatif est identifié à une productivité mesurable par les gains salariaux tout en étant un attribut interne aux individus » (Chatel, 2006, p. 11).

La théorie du capital humain ne mobilise pour ses intérêts qu'une infime part de la richesse du social en mouvement, intégrée au facteur éducatif. Le développement ne pouvant se concevoir que comme un processus de transformation structurelle, l'éducation, constamment soumise aux contextes socio-politiques et socio-économiques, est, comme l'ensemble des éléments qui lui sont articulés, l'objet même du changement. Durkheim écrivait déjà : *« lorsque l'on étudie historiquement la manière dont se sont formés et développés les systèmes d'éducation, on s'aperçoit qu'ils dépendent de la religion, de l'organisation politique, du degré de développement des sciences, de l'état de l'industrie, etc. Si on les détache de toutes ces causes historiques, ils deviennent incompréhensible »* (Durkheim, 1992, p. 45).

La nécessité d'inscrire le développement éducatif dans les structures productives et les rapports sociaux s'impose dans notre recherche. L'objectif est d'avoir une approche économique de l'éducation dans laquelle les capacités de l'éducation prendraient un sens à partir du contexte dans lequel les peuples sont amenés à les expérimenter.

Il s'agira donc d'avoir dans ce travail une approche *« transdisciplinaire »* (Morin, 1982), en prenant en compte les apports d'autres champs d'études comme les sciences pédagogiques, l'histoire, la sociologie, l'anthropologie du développement, l'ethnologie, la géopolitique, la transitologie... Pour Morin, afin d'échapper à la *« myopie hagarde du repli sur soi-même »* (Morin, 1990a, p. 41), il est nécessaire de *« mettre ensemble les connaissances acquises »* car *« un savoir n'est pertinent que s'il est capable de se situer dans un contexte, et que la connaissance la plus sophistiquée, si elle est totalement isolée, cesse d'être pertinente »* (Morin, 1998, p. 3).

Toute l'œuvre de Perroux fut précisément fondée sur cette idée de *« désasphyxier »* les disciplines par l'usage partagé des concepts et susceptible de donner un fondement scientifique à *« une économie de l'homme, de tous les hommes, de tout l'homme »* (Perroux cité in Maréchal, 2003).

Le concept d'institution scolaire ou de structure semble être adapté à cette approche de la *« transdisciplinarité »*. Sans vouloir discuter si *« l'institution est le développement naturel du concept de structure qui permet de dépasser certaines limites du structuralisme »* (Ragot, 2003), il convient de rappeler la définition de structure de Piaget pour la rendre opérationnelle dans notre analyse : *« En première approximation, une structure est un système de transformation, qui comporte des lois en tant que systèmes (par opposition aux propriétés des éléments), et qui se conserve ou s'enrichit par le jeu même de ses transformations, sans que celles-ci aboutissent en dehors de ses frontières ou fasse appel à des éléments extérieurs. En un mot, une structure comprend ainsi les trois caractères de totalité, de transformation et d'autoréglage »* (Piaget, 1968, p. 46).

La relation entre structures et histoire est dirigée par le fait que la structure se transporte dans l'histoire, en influence l'écoulement au point d'en établir sa continuité et parfois des ruptures, comme le souligne Braudel : « *Pour nous, historiens, une structure est sans doute assemblage, architecture, mais plus encore une réalité que le temps use mal et véhicule très longuement. Certaines structures, à vivre longtemps, deviennent des éléments stables d'une infinité de générations ; elles encombrant l'histoire, en gênent donc, en commandent l'écoulement [...]. Songez à la difficulté de briser certains cadres géographiques, certaines réalités biologiques, certaines limites de la productivité, voire telles ou telles contraintes spirituelles : les cadres mentaux aussi sont des prisons de longue durée* » (Braudel, 1990, p. 21).

Ainsi, nous pensons que le structuralisme, dans son sens holiste, s'oppose avec raison à ce qui est souvent utilisé comme référent dans la théorie économique, l'« *individualisme méthodologique* », en fondant une approche partant de la formation sociale donnée comme « *figée* ». Or, cette formation sociale peut puiser son énergie d'une « *force collective du savoir de dimension immédiatement sociale et coopérative* » (Herrera et Vercellone, 2000, p. 18), elle-même associée à une rupture historique, celle d'une révolution par exemple. En ce sens, l'institution scolaire serait le produit ou l'objet social « *médiatisant* », sous forme de règles, de valeurs, ou de symboles, résultant d'une action collective. L'immersion des structures dans les profondeurs du social, du culturel, véhiculées à travers le temps long dans des systèmes socio-historiques spécifiques associés par exemple à des périodes de colonisation, de guerres d'indépendance, de mouvement d'émancipation « *multiracial* »..., doit aider à comprendre le fonctions de l'institution scolaire, à l'intérieur des économies circonscrites dans l'espace et le temps.

Ces considérations étant faites, nous estimons comme essentielle l'idée de remettre en cause la prétention de l'universalisme de la pensée économique néo-classique basé sur l'homo-economicus. L'« *homogénéité des agents humains* » des modèles d'équilibre général, et en l'occurrence de la théorie du « *capital humain* », implique de nier le changement social, et donc empêche d'examiner ce que le social contient de productif pour la société en termes d'externalités, de transferts sociaux...

L'héritage parfois sous-estimé de Perroux alimente profondément notre réflexion sur la méthodologie à suivre. Perroux donne une importance particulière à l'aspect social dans l'analyse économique, et souligne que la performance économique se construit avec et non pas contre l'efficacité ou la productivité. En reconnaissant l'apport fondamental du concept d'« *institution* » dans l'économie du développement – « *les institutions sont des cadres durables d'action, des règles durables du jeu social et des habitudes collectives, par opposition à des actes ou évènements successifs et discontinus* » (Perroux, 1960, pp. 118-119) –, l'auteur avance des propositions destinées à centrer l'analyse structuraliste sur l'« *économie des hommes* ». Celle-ci met l'accent sur les rapports entre les êtres humains, et non sur les relations entre ces derniers et la richesse : « *L'économie de tous les hommes et de tout l'homme s'impose aux civilisations laïques et aux pensées religieuses qui admettent les droits de l'homme. Elle est aussi une idée portée et défendue par des forces réelles, très présentes à l'histoire, celles du travail organisé et de la démocratie* » (Perroux, 1981, pp. 708-711).

Dans cette approche, Perroux insiste sur le rôle stratégique de l'État auquel il appartient de conserver les institutions et de les adapter : « *le rôle économique minimum et fondamental de l'Etat [...] est la préservation, dans des conditions historiques, de la vie et de la liberté de chaque être humain* » (Perroux, 1994, p. 262). Mais « *le plein développement de la ressource humaine* », pour parler comme Perroux, implique des « *coûts de l'homme* » destiné à rendre compte « *du statut humain de la vie pour chaque travailleur et chaque citoyen* » (Perroux, 1981, p.165) : « *1) ceux qui empêchent les êtres humains de mourir (lutte contre la mortalité dans le travail professionnel et hors des limites de ce travail ; 2) ceux qui permettent à tous les êtres humains une vie physique et mentale minima (activités de préventions hygiéniques, de soins médicaux, de secours invalidité, vieillesse, chômage) ; 3) ceux qui permettent à tous les êtres humains une vie spécifiquement humaine, c'est-à-dire caractérisée par un minimum de connaissances et un minimum de loisirs (essentiellement : coûts d'instruction élémentaire, coûts de loisir minimum)* » (Perroux, 1991, pp. 367-368).

La prise en compte de ces différents « *coûts de l'homme* » reviendrait à reconnaître la priorité de l'être humain dans la distribution de la richesse produite, selon une logique distincte de l'approche de l'utilité. Le développement des hommes tenant compte de ces coûts représente autant de trajectoires possibles que de contextes pays différents : le développement est un processus de changement des structures sociales et économiques avec des spécificités en fonction des pays où intervient, à des degrés plus ou moins élevés, l'institution sociale scolaire. Il convient précisément de définir les modalités et le contenu de cette intervention.

L'extension de l'économie standard proposée par Perroux, en pointant l'analyse sur les insuffisances de la théorie néo-classique, permet de saisir l'importance que les institutions sociales ne naissent pas toutes faites, mais sont socialement construites par les hommes, tenant compte du « *coût du développement des hommes* ». L'intérêt de l'approche est, à notre avis, de concentrer le point focal sur l'aspect éminemment social du développement, et de retenir que les attributs essentiels de l'intervention humaine ne peuvent être suffisamment évalués car écartés par le mono-économisme de la théorie du « *capital humain* » : l'économie des ressources humaines engendre « *un accroissement relatif des dépenses non immédiatement productives et un accroissement relatif de la population non productive* », alors que les économistes de l'éducation « *connaissent très mal les effets productifs, au sens économique, des dépenses sociales et les interdépendances étroites entre le social et l'économique* » (Perroux, 1974, p. 24).

Justement, sur le plan de la valorisation de l'effort éducatif, cette dynamique de production de l'homme pour l'homme contribuerait à accroître les capacités profitables pour l'économie. Mais celles-ci seraient captées essentiellement par le circuit non marchand, d'où l'intérêt, dans notre recherche, de préciser la relation entre effort éducatif et développement économique dans une formation sociale particulière, en termes de division de travail, de mobilité sociale, de transmission de valeurs et de symboles historiques, de projet pédagogique idéalisé... Ces précisions nécessitent donc sur le plan méthodologique, comme le souligne Vernières, « *une étude attentive des systèmes de*

formation eux-mêmes, quant à leur efficacité interne et à la nature de leur relation avec le système directement productif » (Vernières, 2003, p. 36).

Chercher à répondre à la question de l'inscription sociale et économique des savoirs conduit à s'interroger sur les savoirs eux-mêmes et les connexions qu'ils établissent entre la demande de savoir et l'environnement économique et social. Nous insisterons donc en permanence, lorsque les données disponibles le permettront, sur trois facettes de la valorisation de l'éducation :

- 1) la liaison (ou l'inexistence de liaison) entre niveaux de développement et niveaux d'éducation ; entre types d'activités contribuant à ce développement et formes ou contenus d'enseignement ;
- 2) l'intégration des savoirs dans le processus de production ou, au contraire, leur rejet ;
- 3) l'articulation des savoirs, le passage de leur création à leur acquisition, *i.e.* de la transmission à l'appropriation, et leur rôle dans la production de richesses.

Le choix méthodologique précédemment exposé, plaçant au centre de la recherche l'insertion du système éducatif dans un contexte socio-économique précis où les institutions ont été modifiées d'une manière continue par l'évolution sociale, s'éloigne donc de la théorie standard, pour laquelle les institutions ont traditionnellement le statut de donnée, et sont donc exclues de l'analyse. La fonction sociale des institutions, en particulier celles afférentes au domaine de l'éducation, est généralement d'homogénéiser des comportements, de stabiliser des anticipations en situation d'incertitude et de permettre la construction d'un ordre social (Bazzoli et Dutraive, 1995, p. 55). Comme le souligne Villeval (1995, p. 481), les institutions ne sont pas que le résultat de processus collectifs de résolution de problèmes inscrits dans l'histoire, puisque l'histoire change, et cette dernière confère aux institutions un caractère dynamique propre à l'expansion d'une formation sociale précise. Or, le construit social échappe généralement à l'analyse néo-classique standard.

La démarche historique, qui semble s'insérer comme référent essentiel dans notre analyse, tend à décrire le système éducatif sur le temps long. Le fait scolaire analysé comme un « *fait social* » historiquement construit apparaît révélateur du fonctionnement des sociétés marquées par le colonialisme, en libérant des contradictions et en produisant des « *régularités* », confèrent aux institutions la possibilité de changer l'histoire à partir d'une « *rupture* » dans le processus de reproduction sociale. Les théories de la Commission Économique pour l'Amérique Latine (CEPAL) dans leur approche structuraliste ou plutôt historico-structuraliste nous livrent des éclaircissements fondamentaux pour orienter notre regard sur le phénomène éducatif : « *Le structuralisme, dans sa version latino-américaine, interprète les comportements économiques des agents individuels suivant les contextes historiques (notamment sociologique et institutionnel) dans lesquels les agents formulent leurs décisions et développent leurs conduites. Le structuralisme considère que les individus se structurent en groupes sociaux organisés en une multiplicité d'institutions publiques et privées qui construisent au cours du temps un ensemble de valeurs et règles de comportements. Ces formes d'organisation sociale constituent à leur tour de véritables cultures qui déterminent et orientent les conduites individuelles. Ainsi, à partir des expériences historiques nationales et des relations*

internationales différentes, les économies et sociétés latino-américaines ont des caractéristiques structurelles et institutionnelles propres et distinctes. Il est important de les prendre en compte et de les rendre compatibles avec les propositions de politiques de développement. Pour cela, et en tenant compte des orientations générales des politiques de développement, il peut exister un degré substantiel de coïncidence. De plus, des différences considérables persistent notamment concernant le rôle de l'Etat dans le domaine de l'action et des instruments des politiques » (Sunkel et Zuleta, 1990, p. 49).

La création de la Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes (CEPALC) ou CEPAL (en espagnol) en 1948 a marqué un profond débat sur le développement en Amérique latine. La naissance de l'« école de la dépendance » (Rist, 1996, pp. 184-190) faisait écho aux thèses du suédois Myrdal et à celle de l'américain Hirschman. Tenant compte du constat que les économies émergentes d'Amérique latine ne peuvent être considérées indépendamment des relations de dépendance – surtout économique – existant avec les pays industrialisés, et partant du principe que le sous-développement n'était pas un phénomène de retard, il fallait donc « *penser le rapport entre développement et sous-développement de manière globale* », dans une perspective historico-structurale. Au sein de cette école de pensée, les économistes s'affranchissent des frontières du champ disciplinaire des sciences économiques et « *c'est dans des champs disciplinaires voisins, anthropologie et sociologie en particulier, qu'ils cherchent des concepts qui rendront compte des sociétés encore largement étrangère à l'économie de marché* » (Pelletier, 1996, p. 348).

Les défenseurs de ce paradigme alternatif à l'économie dominante vont mettre en valeur l'affirmation de valeurs culturelles des peuples du Tiers-Monde. Il s'agit de révéler dans ce courant l'importance d'une vision pluridisciplinaire (voire interdisciplinaire), en s'appuyant sur la recherche d'alternatives à l'intérieur de chaque pays en question. L'endogénéité du développement constitue l'axe central, et vise la volonté de rupture avec les pays dominants. Pour Gunder Frank, les liens que les pays de la périphérie ont avec ceux du centre, sont des liens d'expropriation qui ne conduisent qu'à « *développer le sous-développement* ». Dos Santos nous donne une explication de cette logique : « *la relation entre de telles économies 'sous-développées' et le système commercial mondial devient une relation de dépendance lorsque quelques pays peuvent se développer uniquement en raison de l'expansion des pays dominants, ce qui peut avoir des effets positifs ou négatifs sur le développement immédiat des premiers* » (Dos Santos in Baslé et alii, 1995).

Amin propose une autre utilisation des thèses de Prébisch, en développant une réflexion sur la relation centre-périphérie, selon laquelle le centre s'est développé à la périphérie. Pour l'auteur, « *le seul moyen de se développer pour les pays dominés est de se déconnecter de la sphère dominante pour rompre avec la logique du capitalisme mondial, source de sous-développement* » (Amin, 1986). Pour cela, l'agitation du monde social dans un contexte pays spécifique, mêlé de conflits, de différenciations sociales (groupes, classes), d'« *irrationalité* » dans les comportements économiques, doit inciter à donner une priorité aux choix internes par rapport aux contraintes externes. Cette agitation peut conduire à des révolutions, donnant lieu à des réformes sociales pour réduire les inégalités et assurer une autonomie de décision économique. Loin de représenter une forme d'autarcie,

Amin considère cette alternative comme « *une voie de développement national et populaire qui peut conduire au socialisme* » (Amin in Brasseul, 1993, p. 112). Voilà pourquoi il est nécessaire de faire appel à la démarche historique pour déterminer si l'institution sociale scolaire, définie comme un « système » produisant des politiques et des stratégies d'éducation en rapport au thème fondamental du droit à l'éducation, par exemple, correspond à une certaine cohérence avec le projet social d'un développement national. Précisément, pour Cuba, la révolution de 1959 s'est identifiée dès ses premiers actes aux symboles nationaux, continuant ainsi la guerre d'indépendance des « *Pères* » de la Nation cubaine, surtout celui incarné par José Martí. Cette légitimité construite autour des symboles patriotiques maintient une relative cohésion sociale qu'entretiennent les manifestations culturelles à l'initiative des institutions officielles qui alimentent le sentiment national par la démocratisation de l'éducation.

L'aspect historique peut permettre de découvrir si le développement d'un pays se révèle être le fruit d'une action collective, d'une mobilisation sociale, inspirée selon nous par des éléments fondamentaux, généralement « *extra-économiques* » : les besoins socio-économiques de la population (la nécessité), les aspirations de cette population à une identité propre (l'identité nationale ou le rattachement à la patrie, le souhait de l'indépendance nationale), l'horizon partagé d'une société démocratique fondée sur des référents humanistes et internationalistes (un projet de société socialiste). La mobilisation autour de ces différents référentiels symboliques est généralement le fait, en amont et en aval, de mouvements sociaux qui animent et dirigent des activités économiques selon des instruments de direction et régulation particuliers. Lire dans l'histoire la réalisation d'un plan, celui de la planification socialiste, se présente comme un fait ou comme un ensemble d'expériences tentées en des contextes très variées. Il paraît légitime, au niveau assez théorique où nous nous plaçons - *i.e.* dans l'analyse de la production et la valorisation de l'éducation -, de retenir quelques aspects caractéristiques de la planification économique. Comme le précise l'économiste cubain González Gutiérrez : « *dans le cas de l'économie socialiste, le tout premier point à souligner est que le cycle économique est enclenché en référence à un objectif : celui d'atteindre la meilleure satisfaction possible des besoins de la population. Ce ne sont pas les pouvoirs d'achat des agents qui sont les déterminants, que les décisions sociales de satisfaire des besoins déterminés ou des objectifs de développement – l'implantation des moyens de financement pouvant se faire ultérieurement* » (González Gutiérrez, 2006, p. 259).

Notre recherche propose une approche qui permette, dans le cadre économique coordonné par une planification socialiste, de comprendre la valorisation des différentes dimensions de la qualification dans le contexte de production des entreprises d'Etat. Cette approche possède l'avantage, en tout premier point, de prendre en compte la planification sociale et l'application des grands principes structurant la politique sociale, s'inscrivant dans le cadre du paradigme de l'Etat social. La démarche aura l'intérêt de discuter de la dynamique des réformes de la politique sociale dans les économies en « *transition* » durant les années 1990 sur la base d'une approche comparative, en nous intéressant particulièrement aux systèmes éducatifs dits en « *transition* ». Alors que les réformes des

pays en « transition », visant le passage à l'économie capitaliste de marché, ont entraîné de profonds bouleversements sociaux, Cuba a su préserver son système social et ses acquis éducatifs, en consolidant la place de l'Etat dans la sphère sociale, en refusant la pénétration du capital privé, et en s'opposant à une individualisation du social - c'est-à-dire tout le contraire des recommandations d'ajustement pour les pays en « *transition* ».

Dans la mesure où son rôle social est mis en avant, l'entreprise d'État socialiste ne doit pas être simplement vue comme une unité de production, mais plutôt comme un lieu où les individus sont réunis pour participer à un processus d'intégration sociale. Ces conditions remettent en cause la valorisation des qualifications généralement analysée sur un marché du travail. Dans les économies socialistes, les principes d'égalité sociale, de travail pour la société et d'éducation au travail ont constitué les fondements de l'environnement économique et social. La discipline du travail qui s'est appuyée sur ce type de processus de valorisation où l'éducation constitue un facteur idéologique prépondérant, implique de nous préoccuper du comportement des travailleurs dans les entreprises en économie socialiste et d'analyser les normes organisationnelles qui sont internalisées par les salariés. Plus précisément, nous voulons déterminer, en tenant compte des expériences menées à Cuba, où la planification a atteint un développement si poussé qu'elle a couvert l'ensemble des activités économiques et sociales, la logique sous-jacente aux choix de motivation dans le travail. Analyser le système de rémunération des qualifications et les facteurs qui limitent son efficacité dans le système productif nous apparaît important. Par exemple, la logique du « *salaire social* », par son effet protecteur, impose une certaine limite à la valorisation productive de l'éducation. Le « *salaire d'efficience* » qui est sous-estimé dans les économies socialistes, serait déterminant dans la valorisation des qualifications. Nous savons déjà que les deux se distinguent par leur mécanisme d'incitation : a priori, en tant qu'incitation productive, pour le « *salaire d'efficience* » ; a posteriori, en tant que reconnaissance collective pour le « *salaire social* ». Il conviendra d'analyser d'autres modes de valorisation des qualifications, et comprendre en quoi et comment l'influence de l'environnement économique et social peut « *court-circuiter* » la valorisation des qualifications à travers les transitions professionnelles. Cette perspective nous conduira à définir les caractéristiques des emplois dans leur explication des différences salariales. Il nous paraît intéressant de réfléchir également aux implications de la mobilité sociale, à la localisation sectorielle des qualifications, sur la valorisation de la formation, et par effet rétroactif, sur la production éducative en général. Emprunter et bonifier ces différentes voies de recherche permettront d'élargir le champ d'analyse de l'économie de l'éducation, et de tenter d'apporter une réponse au réductionnisme méthodologique de l'éducation considérée comme « *capital humain* ».

Structure de la thèse

Ce qui caractérise cette thèse, c'est la recherche en longue période des effets multidimensionnels de l'éducation sur le développement dans un contexte pays spécifique. Ce travail est fondé sur le postulat que l'éducation est historiquement au cœur de la construction d'une Nation, du fonctionnement d'un État, du patrimoine socioculturel d'une société. En d'autres termes, ce postulat vise à considérer que la construction du concept de « *capital humain* » dans la théorie du même nom n'utilise qu'une part infime de l'ensemble des ressources explicatives des effets de l'éducation dans le développement.

La production et la valorisation de l'éducation interviennent alors avec des éléments « *extra-économiques* » pour s'insérer dans des contextes temporels donnés, dans des aires économiques spécifiques, et susceptibles d'évoluer et de rendre compte de nouveaux paradigmes. Au cœur de notre raisonnement, nous considérons que l'éducation exerce une multitude d'actions sur les structures elles-mêmes, elle transforme le système de valeurs, elle promeut de nouvelles formes de division du travail...

Toutes recherches de statique ou d'équilibre dans le processus éducatif conduisent à minimiser le rôle de son contenu. Les phénomènes historiques relatifs à l'éducation sont donc essentiels. L'influence de l'éducation dans la formation sociale constitue le point nodal de notre recherche. Les aspects « *extra-économiques* » entrent en compte à côté et en compléments des variables économiques. C'est sous cet angle de recherche que nous souhaitons discuter et argumenter de la production d'éducation et de sa valorisation dans une société composée de « *particularités* », comme celle de Cuba.

L'« *anthropologie de l'éducation cubaine* » que nous tenterons de mener dans cette étude – *i.e.* quelles sont les fonctions de la scolarité dans la société ? Comment fonctionne l'institution scolaire dans ses rapports avec son environnement et comme mini-société propre ? – impose une périodisation de l'histoire des faits socio-économiques qui s'affiche comme tripartite : colonie, néo-colonie et révolution. Cette périodisation permet d'inscrire dans un processus de « *translation* », l'héritage des valeurs patriotiques, de justice sociale et d'égalité cristallisées sur la fonction éducative, et légitimées par son rôle actif dans l'émancipation de la société cubaine contemporaine.

Cette structuration du travail de recherche permet de rendre compte que l'institution éducative propre à la période « *révolutionnaire et socialiste* » est le résultat historiquement construit d'une prise de conscience collective des contradictions antérieures au sein des systèmes de formation colonial et néo-colonial, et dans la cadre de rapports de production capitalistes, principalement au XIX^{ème} siècle et durant la première moitié du XX^{ème} siècle. Cette lecture périodisée de l'histoire scolaire nous permettra de mettre en évidence le caractère « *endogène* » du développement éducatif de la période révolutionnaire, opposé aux caractères « *exogène* » et « *imposé* » des systèmes scolaires colonial et

néo-colonial. Cette perspective historique est en effet indispensable à l'étude des différentes fonctions économiques de l'éducation considérées en étroite complémentarité avec la sphère sociale dans le cadre d'un projet national de développement.

Le premier chapitre s'intéressera à examiner sur le plan théorique les avantages de l'investissement en « *capital humain* ». Le domaine de ce chapitre va se concentrer sur les effets de la formation sur la croissance de la productivité de la main-d'œuvre. Il se fondera sur l'économie du travail et les travaux empiriques sur la croissance économique. Nous montrerons que, malgré une certaine dynamique, le programme néo-classique de recherche sur la croissance connaît de profondes difficultés à adapter le cadre originel en « *endogénéisant* » le processus de formation des hommes. La grande majorité des études ravivées par la « *nouvelle théorie* » de la croissance, dérivées du cadre solowien et développées à la faveur de la diffusion des outils d'analyse et de l'amélioration des bases de données internationales, montrent des évidences empiriques nombreuses, mais fortement contradictoires. Dans cette perspective, on s'interrogera plus particulièrement sur la pertinence de la relation entre l'éducation et la dynamique du produit économique. La question sous-jacente se pose alors de savoir si on peut ou non identifier au travers de cette liaison des caractéristiques « *hors marché* » ou « *extra-économiques* » du facteur éducatif qui expliqueraient la difficulté à remonter la chaîne causale de la formation vers la croissance. Les résultats obtenus et discutés pour Cuba sont tout à fait éclairants. L'application de la méthodologie néo-classique à l'explication de la croissance cubaine sur la période 1959-2001 rend compte de résultats contre-intuitifs avec un coefficient certes positif mais faiblement significatif de la variable de « *capital humain* ». Les premiers éléments d'interprétation conduiraient à considérer le produit éducatif comme « *sous-valorisée* » dans le système économique. Or, il est très possible que la relation entre « *capital humain* » et croissance soit sensiblement plus complexe que celle déduite de la fonction de production standard utilisée pour l'économie cubaine. Nous privilégions la piste d'investigation suivante : le processus ne doit pas être envisagé comme un phénomène purement quantitatif dans le cadre de structures socio-économiques figées. L'éducation doit être considérée comme un moyen d'action délibérée sur les structures, ce qui rendrait compte d'une causalité plus cohérente : de la croissance vers le développement de l'éducation et des connaissances.

Le « *capital humain* » dans la théorie néo-classique demeure un concept a-historique et trop étriqué pour tenter de répondre dans leur globalité aux interrogations de l'économie de l'éducation. Le chapitre II se centre précisément sur les contingences historiques inhérentes à la formation du processus éducatif contemporain à Cuba. La perspective de l'histoire scolaire cubaine aura l'avantage de comprendre et d'appréhender les « *préalables explicatifs* » à l'adhésion de Cuba au projet social né avec la révolution. L'analyse du temps long – de la *conquista* jusqu'à la révolution –, jamais abordée ou très succinctement dans les recherches en économie de l'éducation cubaine, a le mérite de révéler des « *référentiels culturels* » qui caractérisent le contenu historiquement construit de

l'institutionnalisation de l'École cubaine. En revisitant les stratégies scolaires des acteurs de l'époque coloniale et néo-coloniale, il sera révélé le foisonnement des revendications de transformation sociale dans la lutte contre l'esclavage espagnol, et dans la résistance contre l'impérialisme états-unien. Notre approche « *holiste intermédiaire* » (Bazzoli et Dutraive, 1995, p. 51) de l'institution scolaire – car la matériau social étudié, l'éducation, n'est pas appréhendé comme totalité mais à partir de la catégorie d'analyse des institutions coloniale et néo-coloniale – conduit à approfondir les interactions entre le système économique et d'autres systèmes, politique, juridique, voire ethnique – qu'englobe le système social. Cette pluridisciplinarité qui va guider la recherche en « *histoire pure* » se caractérise en réalité par une approche « *anthropologique du développement éducatif* » au sens anthropologique défini par Corei : « *l'adoption d'un point de vue anthropologique – pour lequel il est une évidence que les comportements humains varient dans le temps et selon l'espace social (pays, culture, communauté) – et génétique – les comportements se transforment en relation avec les changements sociaux. [...] C'est à partir de la connaissance des comportements et de leurs déterminants [...] que les phénomènes économiques peuvent être abordés. L'économie institutionnaliste est donc une science des comportements [...] et les institutions sont des constructions sociales résultant d'un processus historique* » (Corei, 1995, p. 13).

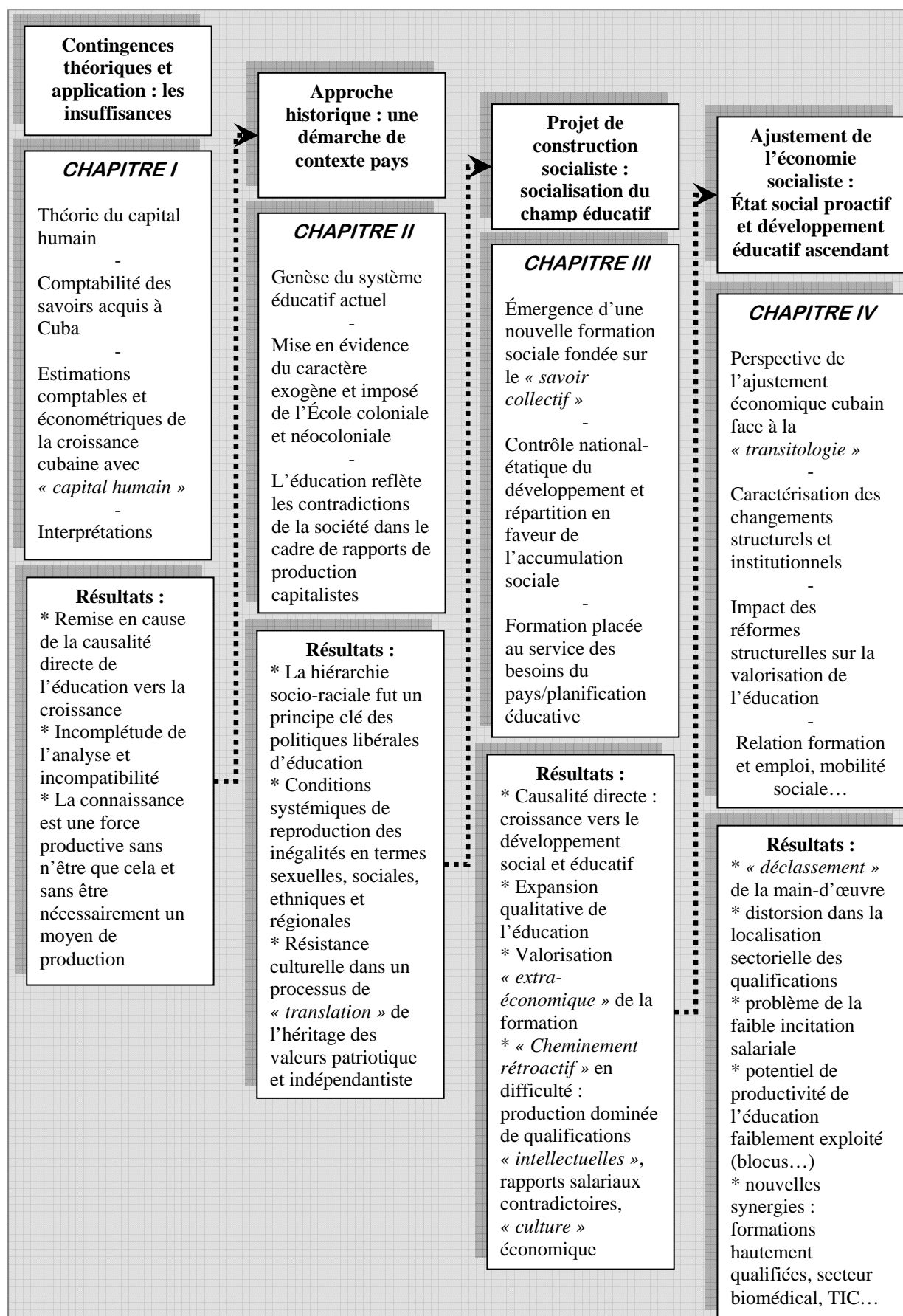
Notre réflexion en économie du développement s'est orientée dans le chapitre II à révéler la question du développement « *exogène* » ou « *importé* » de l'éducation à Cuba dans le temps historique long des époques coloniales et néo-coloniales. La croissance des revendications et des conflits sociaux a provoqué une rupture historique importante avec la révolution en 1959, laquelle a donné naissance à une forte dimension culturelle du développement socialiste, en jouant sur l'« *endogénéité* » du processus éducatif à travers le principe de propriété sociale ou collective. Le chapitre III explorera en priorité cette logique de diffusion « *collective* » de l'éducation dans la société, transmise sous une forme uniquement publique et dans le cadre d'une planification sociale largement compensatoire où l'institutionnalisation scolaire intègre la participation active des différents acteurs sociaux. L'un des aspects majeurs de notre travail dans ce chapitre est de démontrer que l'expansion quantitative et qualitative du système éducatif, dont la tendance dominante fut celle de la massification dirigée vers les formations à vocation « *sociale* », a été possible en raison d'une croissance économique fortement « *redistributrice* ». L'éducation occupe une place centrale dans la politique volontariste de l'État socialiste qui vise la généralisation de l'accès à l'éducation au travers des principes de gratuité et d'universalisme, en complète cohérence avec une lutte révolutionnaire pour l'émancipation de la population et l'édification d'un État national. D'où cette raison d'insister, à notre avis, sur le caractère « *endogène* » du processus éducatif, répondant à une demande avant tout sociale, et cherchant à articuler son expansion avec le processus d'accumulation opérant au sein du système économique. L'investigation des formes de la causalité que nous souhaitons mettre en exergue dans la transformation économique et sociale que connaît Cuba depuis 1959 – en particulier celle de la croissance vers le développement de l'éducation et des connaissances –, révèle certes des

complémentarités en termes de développement humain, mais également des contradictions. L'articulation dialectique entre la production matérielle d'origine agricole et la production immatérielle dominée par des savoirs sociaux a généré certaines « *opportunités manquées* » en termes de valorisation productive de l'éducation. La rétribution du travail, déconnectée généralement du rapport de productivité et de l'effort d'éducation, s'est apparentée davantage à un « *salaire social* » qu'à un « *salaire d'efficience* ». La nouvelle division sociale issue du projet socialiste fondée sur un mode de répartition du revenu caractérisé par son homogénéisation s'est répercutée négativement sur la discipline et la motivation de la force de travail avec l'émergence d'un paradoxe : éducation élevée de la force de travail et faible productivité. Des mécanismes en matière d'incitations, afin d'obtenir une plus forte participation et une plus grande stabilité de la main-d'œuvre, ont fait particulièrement défaut dans l'économie. Il s'agira alors de comprendre la nature de la production sociale par le concept d'« *homme nouveau* » intégré au projet socialiste, considérant l'homme selon des critères « *extra-économiques* », dans son intégralité multidimensionnelle, sociale, culturelle, politique et familiale, et non appréhendé seulement comme « *producteur* » au sein du processus d'accumulation. Ce concept s'est largement imposé comme un progrès de l'équité et du développement de la conscience socialiste plutôt qu'un impératif d'accumulation matérielle et d'efficacité des forces productives. L'émergence de cette forme sociale née avec la révolution, proche de celle qualifiée de « *développement des hommes* » par certains auteurs (Fontvieille, 1990a, 1990b ; Fontvieille et Michel, 2001 ; Michel, 1996 ; Michel et Vallade, 2004), conduit à redécouvrir des aspects spécifiquement humains corrélés aux caractéristiques matérielles du développement. Fontvieille rejette explicitement la notion de « *capital humain* », en soulignant le « *particularisme* » de l'acte éducatif et l'existence d'autant de produits « *éducation* » qu'il y a d'individus formés. C'est cette « *particularité sociale* », ou « *rareté sociale* » pour reprendre l'expression de Michel (2004), qu'il conviendra d'investir qualitativement dans notre travail : « *une rareté sociale ne se concrétise pas dans un indicateur comme le profit. Son recul, c'est-à-dire le succès des moyens engagés contre elle, n'a pas de caractère individuel appropriable. Aussi, l'application de variables du calcul économique marchand bute ici sur les caractéristiques de la rareté sociale, qui tiennent davantage à l'intensité et la qualité. Finalement, la rareté sociale est donc une rareté particulière que l'économiste ne sait pas quantifier bien qu'il ait montré qu'elle explique une part des résultats économiques quantifiables.* » (Michel, 2004).

Le dernier chapitre de notre recherche sera consacré aux transformations qui sont intervenues dans l'économie cubaine depuis le début de la décennie 1990. Les mesures d'ajustement systémique prises pour faire face à la crise extérieure provoquée par la perte des relations économiques avec le camp socialiste n'ont pas remis en causes les principes fondamentaux du système éducatif cubain. Les ajustements macro-économiques, les changements structurels, institutionnels et micro-économiques, visant à redynamiser les activités de production permettent d'identifier un « *changement systémique* » en dehors du « *paradigme standard de la transition* ». Dans cette optique, nous avons décidé d'adopter en priorité une approche comparative, en nous intéressant aux autres pays socialistes qui ont connu la

phase de « *transition* » économique, ayant pour objectif le passage vers l'économie capitaliste de marché. La particularité des réformes cubaines a été de préserver au maximum les programmes sociaux – et tout spécialement ceux relatifs à la santé et à l'éducation. L'ensemble du système social cubain n'est pas entré en crise comme dans la majorité des pays dits en « *transition* », les politiques de protection sociale et d'éducation sont restées sous la tutelle de l'État planificateur, celui-ci maintenant son rôle de distributeur exclusif des services sociaux. Allant au-delà de la considération de la politique volontariste en matière d'investissement social durant et après la crise économique, et son impact positif sur la poursuite de l'expansion quantitative et qualitative massive du système éducatif, le chapitre IV se focalise sur la problématique essentielle d'appariement des formations aux nouveaux emplois créés. Il nous paraît en effet intéressant de savoir si le degré d'adaptation de la structure de l'emploi aux évolutions récentes de perfectionnement des programmes éducatifs, et d'universalisation d'accès à l'enseignement supérieur, valorisent suffisamment les qualifications dans la structure productive. Des obstacles, de plusieurs natures, pourraient empêcher la correspondance entre les niveaux de qualification jugés nécessaires pour l'exécution d'un travail et les niveaux atteints par la force de travail. Le cas cubain révèle précisément une part toujours croissante de la force de travail avec un niveau de qualification relativement élevé, mais occupant des postes pour lesquels une qualification moindre est requise. Notre recherche aura pour fonction de circonscrire ce phénomène, dans sa forme et son contenu, en objectant les conclusions hâtives donnant lieu à une interprétation de « *suréducation* » ou « *sous-utilisation* » des personnes à niveau de scolarité élevé. L'identification, entre autres, de mécanismes de « *distorsion* » dans la localisation sectorielle des qualifications, de « *dysfonctionnement* » dans la politique salariale et l'usage des incitants économiques, expliquerait la contre-valeur productive de l'éducation. Ces analyses nous donnent des raisons convaincantes de penser que les capacités d'une grande proportion de la force de travail ayant des niveaux de qualification relativement élevés pourraient être mieux utilisées. Les expériences concrètes de valorisation des qualifications dans le cadre de la reconversion du secteur sucrier, et celui du développement biotechnologique, révèlent l'établissement de liaisons efficaces entre formation et économie, en préservant le contenu profondément social de la dynamique du développement.

Présentation synoptique de la structure de la thèse



Chapitre I

Le rôle de l'éducation dans la théorie du capital humain : revue de littérature et mise à l'épreuve à partir des données cubaines

« L'approche économique est une approche globale qui peut être appliquée à tous les comportements humains, que ceux-ci impliquent des prix monétaires ou des prix implicites, des décisions répétées ou isolées, importantes ou mineures, des fins émotionnelles ou mécaniques, des personnes riches ou pauvres, des hommes ou des femmes, des adultes ou des enfants, des personnes intelligentes ou stupides, des patients ou des médecins, des hommes d'affaires ou des politiciens, des professeurs ou des élèves. »

(Becker, 1976, p. 8)

« Le capitalisme est ainsi parvenu dans son développement des forces productives à une frontière, passé laquelle il ne peut tirer pleinement partie de ses potentialités qu'en se dépassant vers une autre économie. L'acteur potentiel de ce dépassement est le 'capital humain' lui-même pour autant qu'il a tendance à s'émanciper du capital »

(Gortz, 2003, p. 84)

Malgré des difficultés à le fonder théoriquement, le concept de « *capital humain* » s'impose à nous comme catégorie de la pratique et sujet central de notre travail. La théorie du capital humain repose sur l'idée que l'éducation transmet des connaissances utiles qui augmentent la productivité, ce qui justifie une meilleure rémunération. C'est également parce que l'éducation rend les individus plus productifs que son développement dans la société contribue à l'accroissement des richesses par effet d'agrégation.

L'éducation devient dans ces conditions, digne d'une observation attentive par les développements de la science économique. Derrière le vocable français « *économie de l'éducation* », sont abordées des problématiques différentes, mais reliées entre elles par le fait que la notion d'éducation est rattachée à l'être humain et au facteur travail. Certains économistes ont souhaité que ce domaine d'investigation s'étende, s'enrichisse et se diversifie. Mais l'émiettement du savoir

économique sur l'éducation pourrait conduire à de sérieuses difficultés pour prendre en compte et modéliser la complexité de l'expérience humaine que représente l'éducation.

Pour autant, il s'agit d'accepter l'existence d'un progrès conceptuel de grande ampleur qui a été opéré depuis les années soixante pour penser, malgré les difficultés rencontrées, la question des effets économiques de l'éducation. Sans aucun doute, l'un des traits majeurs de l'utilisation de la métaphore économique de « *capital* » associée à la formation individuelle est d'avoir caractérisé la valeur de l'individu sur le marché du travail et, sous une forme agrégée, d'être considéré comme un stock productif, voire comme un facteur global de production à l'échelle de la société toute entière, au même rang que le capital physique.

Cette conception de l'éducation comme forme de « *capital* » permet, certes, de poser sur des bases apparemment plus assurées la question des effets économiques de l'éducation, mais le rapport implicite de causalité entre l'éducation – la cause – et un ensemble très vaste d'aspects de la réalité économique et sociale – les effets –, n'est pas clairement établi. On peut mettre en évidence, par exemple, que la relation fondamentale éducation/salaire à laquelle s'ajoute le lien productivité/salaire alimente de nombreuses controverses théoriques. Le problème posé par cette double relation sous-tend d'autres dimensions et représentations du « *capital* » éducatif, en faisant apparaître de nouveaux questionnements et des doutes sur le caractère stratégique du rôle économique de l'éducation.

Si l'utilisation de l'outil analytique « *capital humain* » procure une opérationnalité certaine, démontrée par sa durabilité et son application étendue à de nombreux champs de l'économie, elle conduit également à appuyer des politiques éducatives visant à remettre en cause le système d'éducation publique. La généralisation des analyses de l'impact macroéconomique du système éducatif sur la croissance a consisté pour l'essentiel à consolider l'approche néo-classique des rendements de l'éducation où seule compte l'accumulation de « *capital humain* » produit individuellement.

Au-delà du regard critique porté sur l'immixtion du concept de « *capital* » dans l'ensemble des connaissances, compétences et capacités d'un individu, et les implications de ce champ de recherche pour les politiques publiques, l'enjeu de la littérature présentée dans ce premier chapitre est d'insister sur un certain nombre de précautions élémentaires, notamment de se demander si les différentes estimations du rôle de l'éducation reflètent bien son effet causal.

Dans cet esprit, sans renoncer à croire que l'éducation est indispensable à la croissance et au développement des pays, l'examen de la recherche sur les liens entre l'éducation et la croissance économique nous conduit à démontrer les difficultés de validation empirique des différentes théories dans certains pays en développement où l'effort éducatif a été particulièrement élevé. Les résultats obtenus à Cuba semblent montrer des faisceaux convergents, mettant en avant l'idée de sous-capacité de l'économie à faire usage de son haut niveau de « *capital humain* ». L'intérêt de présenter la quantification du « *capital humain* » cubain et sa comptabilité dans la croissance est de montrer la délicatesse et l'imprécision des méthodes d'évaluation pour définir pleinement l'effet causal de l'éducation sur les performances économiques.

Au demeurant, cette immersion dans la comptabilité des acquis éducatifs cubains est censée montrer que les différentes politiques scolaires peuvent avoir des effets variés selon l'environnement économique dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Sur ce point, les quelques éléments dégagés de la littérature économique – et pas exclusivement celle qui a pour objet la croissance – permettent de penser que la quantification, la comptabilité et la mesure du produit de l'éducation ne peuvent être dissociées du contexte dans lequel il se valorise. Ce premier chapitre révèle quelques hypothèses importantes, dont l'une serait que la politique d'éducation n'est pas uniquement guidée par la capacité des économies à utiliser le stock d'éducation disponible, comme pourraient le laisser imaginer les débats centrés autour de la « *suréducation* ». Au contraire, la politique scolaire, pensée dans ses effets à très long terme, auraient pour effet de modifier les structures économiques, ce qui validerait la thèse du « *reverse causation* ».

*

Section 1 - L'éducation dans l'économie : un cadre d'analyse conceptuel et théorique du « *capital humain* » pour l'inculcation d'une idéologie

La théorie du capital humain considère la scolarité comme l'acquisition des connaissances qui accroissent la productivité de leur détenteur et sont par conséquent rémunérées sur le marché du travail. Avant d'en arriver à cette théorie, des questionnements ont été travaillés et discutés par les économistes libéraux et marxistes. Les directions prises et les usages qui ont été faits de l'éducation ont historiquement conduit à un dualisme de la pensée économique, aux prises avec les activités économiques et les contraintes sociales. L'histoire indique un lien théorique en gestation entre économie et éducation, et nous souhaitons ici en saisir une séquence convaincante de réflexions saillantes, dont le seul but est d'éclairer les problèmes du présent. Il s'agit fondamentalement de retenir les référentiels idéologiques de la construction économique de l'éducation.

L'effort de présentation du concept de « *capital humain* » que nous proposons ici consiste à montrer comment un objet de recherche particulier, comme la construction économique de l'éducation, a évolué au fil des infléchissements épistémologiques, historiques et sociaux qui ont pesé sur l'ensemble de la discipline économique. Il convient donc d'inscrire notre réflexion dans une perspective historique, et de livrer une analyse des « *sentinelles* » théoriques, c'est-à-dire de décrire les postulats que la théorie du capital humain endosse. L'intention méthodologique est d'articuler la question des rapports entre l'esprit du capitalisme d'une part et l'esprit du socialisme d'autre part, avec l'éducation comme secteur d'activité.

Au sein du corpus théorique libéral, la notion de « *capital humain* » a connu un succès considérable durant les années soixante, ouvrant de nombreuses voies de recherche notamment en économie de l'éducation. L'accent a été mis surtout sur le fait que l'éducation relève d'une logique d'investissement avec une approche axée sur l'individualisme méthodologique. En associant la notion de capital à la personne humaine, Becker considère que l'individu met en lien des *inputs* et des *outputs* de production du « *capital humain* » dans l'objectif de maximisation de son propre bien-être. L'intérêt suscité par cette approche est également la source de polémiques nombreuses que nous tenterons d'exposer ici. Comme nous le verrons, l'économie de l'éducation, sous contrôle du courant néo-classique, trouve son salut dans les recommandations des institutions financières internationales, notamment en mettant en lumière certaines justifications pour une intervention limitée du secteur public dans l'éducation (Herrera, 2003, pp. 147-160). La référence explicite au fait que chaque individu doit investir dans son propre « *capital humain* » fournit des indications précises en ce sens et ce, au sujet de plusieurs dimensions des politiques en matière d'éducation : par exemple, la théorie du capital humain cautionne un système d'éducation « *hybride* », dominé par un secteur d'éducation privé et soutenu par l'État.

1.1 Le concept de « *capital humain* »

1.1.1 Prolégomènes historiques sur la pensée économique en éducation

Apparu relativement tôt dans l'histoire de la pensée économique, le concept de « *capital humain* » a joué un rôle majeur dans la contribution de l'éducation à la croissance économique depuis le début des années 1950. L'émergence de la discipline, l'économie de l'éducation, est un phénomène récent et d'évolution très rapide, mais la naissance de l'association directe de l'éducation aux phénomènes économiques s'est produite en même temps que celle de l'économie classique du XVIII^e siècle.

Si l'on doit aux économistes classiques d'avoir souligné le rôle que joue l'apport combiné de trois facteurs de production traditionnels - terre, capital travail - sur le produit d'une nation, l'hypothèse retenue pour entraîner des conséquences durables sur l'explication de la croissance était l'homogénéité des facteurs. Plus spécialement pour la main-d'œuvre, l'hypothèse formulée par Ricardo était de considérer l'homogénéité du facteur travail, en supposant que toutes les heures de travail étaient jugées équivalentes du point de vue productif, même si l'habilité et la compétence des hommes fournissaient une contribution non négligeable dans le processus productif. Partant de là, les facteurs de production devaient être parfaitement substituables et les dépenses susceptibles d'accroître les capacités humaines. Ainsi, l'éducation des hommes n'entrait pas en ligne de compte puisque la qualité de la main-d'œuvre n'influait pas la productivité. Le fait que ces variables étaient soumises à de fortes contraintes tant sociales que démographiques, explique que pendant longtemps l'attention des économistes s'est fixée exclusivement sur le processus d'accumulation du capital physique.

Pourtant, l'usage de la formation dans la valorisation du travail productif était largement perceptible et les premières réflexions métaphoriques sur l'existence d'un « *capital humain* » influant sur la possibilité d'une interaction positive entre éducation et création de richesse allaient s'enrichir avec l'idée fondamentale que la création de richesse, de valeur, c'était l'homme et non plus la nature. L'origine de l'usage de l'éducation dans le raisonnement économique semble remonter à la naissance¹ de l'économie classique (Gravot, 1993). Pour mettre en évidence la distribution des revenus entre individus dans une perspective globale, « *la richesse des nations* », l'objectif fondamental était d'admettre que les agents rendus plus productifs par l'éducation reçoivent un salaire plus élevé dans des marchés présumés parfaitement concurrentiels. Les individus étant considérés comme des agents rationnels, ils doivent consentir à investir davantage en compétences productives dans la mesure où ils peuvent en attendre un profit raisonnable. Cette conception clé sera fidèlement réintégrée dans les modèles économiques futurs issus de la théorie néo-classique. Initialement, pour

¹ La première tentative de connexion entre l'enseignement et la création de richesse semble remonter à Petty, dans son ouvrage *L'Anatomie politique de l'Irlande* (1671), associant le « *capital humain* » à l'éducation et comparant le coût de formation pour la nation et les productivités des travailleurs. L'objectif visait à mesurer les gains et les pertes que subissait la nation, notamment en phase de migration des travailleurs qualifiés.

les économistes libéraux, l'investissement humain est associé directement aux avantages financiers que procure l'utilité de l'éducation, mais celle-ci cache une volonté moraliste² : « *la dextérité améliorée (par l'éducation) du travailleur peut être considérée de la même façon qu'une machine qui facilite et abrège le travail et qui, bien qu'entraînant une certaine dépense, compense cette dernière par un profit* » - en effet, poursuit Smith, « *on peut s'attendre à ce que le métier que l'homme qualifié apprend, lui rapporte un salaire supérieur à celui du travail non qualifié et rembourse sa dépense totale d'éducation majorée au minimum du profit habituellement rapporté par un capital d'égal montant* ». Selon Smith, le « *capital humain* » d'une nation est constitué des « *talents acquis et utiles des membres ou habitants de la société*. [...] *Si ces talents composent une partie de sa fortune personnelle, ils composent pareillement une partie de la fortune de la société à laquelle il appartient* » (Smith, 1991, p. 361). On retrouve ainsi dans cette réflexion, la vision harmonieuse de la compatibilité entre la poursuite de l'intérêt individuel pour s'éduquer afin d'obtenir un salaire plus élevé, et la promotion de l'intérêt collectif assimilé et résumé à la croissance économique. Smith est le premier économiste à justifier un écart des revenus entre individus dotés d'un « *capital humain* » distinct, condition qu'il détermine comme nécessaire pour la croissance économique. Il va adopter dans son célèbre ouvrage *La Richesse des Nations*, publié en 1776, une vision très économique de la valeur humaine, tout comme Petty s'était interrogé avant lui sur la valeur de l'être humain. Smith précisait que les qualifications acquises par les individus, *skills*, ou les aptitudes, *abilities*, étaient à intégrer dans la définition du capital fixe de l'économie. Pour l'individu, ce capital est alors indissociable de sa fortune comme de la communauté à laquelle il appartient. En recherchant son intérêt personnel, chaque personne aide inconsciemment à accroître la richesse d'une nation. C'est « *la main invisible du marché* » qui permet de concilier l'intérêt individuel et l'intérêt général. Propriété, libre initiative et libre jeu du marché doivent mener au meilleur des mondes possibles. Cette politique implique de réduire le plus possible l'intervention de l'État dans les activités économiques, et l'éducation n'est pas épargnée. L'auteur, en observant les écoles en Angleterre, soutenait que l'enseignement privé de son pays (rétribution des enseignants et le paiement des droits de scolarité versés par les étudiants eux-mêmes) devait favoriser une concurrence entre les établissements et participer à l'efficacité générale du système éducatif. Même si pour l'auteur, l'éducation participe à contrecarrer les phénomènes

² Selon Delamotte (1998, p. 32), Smith ne considérerait pas les activités d'enseignement comme des dépenses productives inutiles, il évoquerait plutôt une évanescence de leur intérêt économique dans la « *domesticité* », c'est-à-dire dans les activités culturelles dans le foyer familial. L'entretien des connaissances est dans ce cadre une perte substantielle pour la richesse nationale. Assimilée à une dépense de revenu qu'elle soit privée ou publique, « *toute utilisation dépensière nuit au développement du capital* ». L'auteur justifie que les classiques ont commencé à s'intéresser non pas prioritairement à l'impact de l'éducation sur la performance économique mais davantage à son rôle politico-social. L'éducation doit chercher à réduire le « *zèle religieux* » et les « *idées dogmatiques* » qui pourraient nuire à la nouvelle société basée sur les lois du marché. La discipline de la main-d'œuvre aurait plus d'importance pour Smith que sa qualification. Delamotte exprime : « *Smith, cherchant à réduire le zèle religieux ainsi que les idées dogmatiques, préconisait un régime de concurrence entre les écoles, qui devait, selon lui, provoquer une sélection des matières enseignées en fonction de leur utilité. Si le marché est choisi comme mécanisme régulateur et non l'État, c'est parce qu'il permet l'ancrage des relations interindividuelles dans la sphère des intérêts et préserve ces relations de la force destructrice des passions. Les rapports marchands semblent susceptibles de refréner la violence inhérente aux relations humaines* » (Delamotte, 1998, p. 36).

amoraux de « *corruption et de dégénérescence* », l'État ne doit pas s'investir totalement dans ce domaine mais « *aider financièrement des écoles privées dont le fonctionnement normal doit être pris en charge par ceux qui en bénéficient* » (Smith cité in Gravot, 1993).

Pourtant, une contradiction d'ordre technique apparaît dans la recherche de l'amélioration du niveau d'éducation de la « *masse du peuple* » (Smith, 1991). Dans la parcellisation de l'activité productive qu'il décrit comme source du progrès, dans la recherche de productivité individuelle et somme toute de la croissance économique, il constate que les opérations simples des ouvriers engendrent un abaissement du niveau général des connaissances. Il prône donc la réalisation d'une politique d'éducation en faveur de la « *masse du peuple* », c'est-à-dire des individus qui traditionnellement n'ont pas accès à l'éducation. La politique d'éducation a donc un objectif dual, moral et productif. Si l'instruction pour la moralisation de l'être humain domine sa réflexion sur la construction économique de l'éducation, le filigrane de sa pensée transcrit la volonté d'une politique d'éducation permettant à l'ouvrier de s'adapter à l'évolution technologique et donc de mettre l'éducation au service de l'industrie. L'éducation adopte donc une fonction utilitariste précise pour l'économie. Dans le continuum de la pensée économique libérale, le géographe et mathématicien allemand Von Thünen exprimait en 1875 (Von Thünen cité in Bowman, 1990)³ : « *Il n'y a aucun doute sur la réponse à la question très controversée de savoir si les biens immatériels (services) des hommes font partie de la richesse d'une nation ou non...puisque'une nation très éduquée, équipée des mêmes bien matériels, crée une richesse beaucoup plus grande qu'un peuple non éduqué* ».

À la question de savoir si l'éducation est productrice de richesses, les auteurs libéraux s'accordent vigoureusement à conduire un plaidoyer sur le thème de la valorisation productive de la formation, en ne sous-estimant pas l'aspect moralisant de l'enseignement « *domestique* » dans la famille. Toutefois, des contradictions apparaissent avec l'idée d'éduquer intégralement « *le peuple* ». Les économistes libéraux ne conçoivent pas directement l'apport bénéfique que pourrait représenter l'éducation du peuple pour la croissance économique – ce qui est expliqué par Blaug (1970) – bien qu'ils admettent qu'elle puisse participer à l'enrichissement de la nation et favoriser la paix civile et le contrôle de la démographie. L'éducation peut modifier des comportements démographiques et c'est principalement sur ce point que les auteurs classiques puisent des jugements de valeurs issus de la philosophie morale.

Par exemple, Malthus souligne que l'éducation est nécessaire pour contrôler la croissance démographique et permettre à la population de comprendre les causes de la misère (Malthus, 1798). Il observe que cette misère est indirectement imputable au manque d'éducation des pauvres, mais il ne précise pas comment investir dans l'éducation dans des conditions de misère extrême. Il ajoute par ailleurs que la philanthropie n'est pas l'objectif du législateur. Pour l'auteur, le législateur ne peut rien

³ L'aspect moral de l'effort éducatif est toutefois mis en avant par l'auteur. Il met en exergue le « *cercle vicieux de la pauvreté* » : la pauvreté empêche d'accéder à la formation et à l'éducation, maintenant les pauvres à des occupations mal rémunérées.

à l'aménagement du lien social : « *Il n'est pas au pouvoir des riches de fournir aux pauvres de l'occupation et du pain, et en conséquence les pauvres par la nature même des choses n'ont aucun droit à leur en demander* » (Malthus, 1798, p. 135). La raison est essentiellement un phénomène de morale individuelle : « *Il importe à chacun pour son bonheur de différer son établissement jusqu'à ce qu'à force de travail et d'économie, il se soit mis en état de pourvoir aux besoins de sa famille* » (*ibid.*). Le pauvre est coupable de ne pas s'adapter aux conditions économiques et de ne pas pouvoir, par le fruit de son travail, payer l'éducation nécessaire à ses enfants. La responsabilité de son sort lui incombe directement.

D'autres auteurs libéraux comme Mill mettront en valeur la qualité éducative de la force de travail dans la définition de la richesse, l'éducation répondant à l'objectif d' « *inculquer des habitudes de prudence, d'économie et de progrès personnel* » (Mill cité in Delamotte, 1998). La considération accordée à l'éducation des populations pauvres est mise en avant : « *le bien-être à venir des classes laborieuses dépendra surtout de leur culture intellectuelle* » (Mill cité in Trévoux, 1953, p. 49). La prise en charge par la collectivité, contrairement à la famille, n'est pas désintéressée dans son raisonnement, la collectivité doit chercher à répartir ses fonds de façon à réaliser le plus grand gain possible⁴. Mais il est clair que si la collectivité utilise des fonds qu'elle prélève sur les revenus individuels, cette ponction ne peut se justifier que par une augmentation en fin de compte du revenu global et de la richesse de la nation. Il ajoute, tout en suggérant une instruction obligatoire dans une école privée ou à la maison, que les mécanismes du marché ne peuvent fonctionner efficacement car le demandeur d'éducation est incapable de juger de la qualité de sa formation. L'éducation est encore une pratique ignorée ou imparfaitement comprise, car si l'éducation est « *improductive* », c'est qu'elle est encore perçue comme une dépense, ou pire un gaspillage pour certains.

Pour sa part, Say, au début de la révolution industrielle, en élargissant les facteurs productifs retenus par les libéraux – l'industrie et les services (dont l'éducation) sont des activités productives au même titre que l'agriculture, la « *loi des débouchés* » permettant une croissance infinie –, nous livre cette réflexion révélatrice : « *un ouvrier stupide ne comprendra jamais comment le respect de la propriété est favorable à la prospérité publique, ni pourquoi lui-même est plus intéressé à cette prospérité que l'homme riche ; il regardera tous les grands biens comme une usurpation. Un certain degré d'instruction, un peu de lecture, quelques conversations avec d'autres personnes de son état, quelques réflexions pendant son travail, suffiraient pour l'élever à cet ordre d'idées* » (Say, 1953, p.

⁴ Il est intéressant de noter cette appréciation de l'auteur qui montre une grande pénétration du thème de l'éducation dans sa réflexion économique : « *en ce qui concerne la collectivité considérée dans son ensemble, les soins et les frais encourus pour élever la population infantine constituent une partie de la dépense-condition de la production, dépense qui doit être remboursée avec un surplus par le produit futur du travail de ces enfants. De la part des individus, ces dépenses sont généralement effectuées pour d'autres motifs que l'attrait du dividende futur et, dans la plupart des cas, elles n'ont pas à être considérées comme des dépenses de production. Par contre, l'éducation technique ou industrielle de la communauté, le travail déployé pour apprendre et enseigner les actes de la production, pour acquérir et communiquer le savoir-faire dans tous ces arts, ce travail est vraiment, et en général uniquement, effectué en vue d'obtenir le produit plus important ou de plus grande valeur que l'on peut créer ainsi, et afin qu'une rémunération équivalente ou plus équivalente soit récoltée par l'étudiant* » (Mill, 1848, p. 97).

111). Si les auteurs libéraux s'attachent à établir des hiérarchies et relèguent l'éducation à un effort social non universel, elle est avant tout, dans la profondeur de sa finalité, l'une des sources essentielles de productivité et de croissance. Say souligne à cet effet : « *l'instruction en adoucissant les mœurs rend plus douces les relations des hommes entre eux ; elle donne de l'ascendant à la raison sur la force ; elle enseigne à respecter les droits d'autrui en éclairant chacun en particulier sur les siens : enfin par son influence sur la production des richesses, elle est favorable à la prospérité publique dont chaque famille prend sa part* » (Say, 1996, p. 44).

Ce recueil parcellaire de la pensée des économistes libéraux montre que l'idée d'éducation s'est construite à des fins de moralisation et de recherche d'enrichissement des nations. L'économie libérale, en instaurant un rapport entre l'individu et la société avec la construction de la liberté individuelle, remet en cause des solidarités sociales importantes comme l'effort collectif de formation pris en charge par l'État. Le travailleur demeure producteur de son propre « *capital humain* », et l'échange économique qui naît de l'intérêt personnel, et non d'un désir de partage et de coopération, est la cause des bénéfices apportés par la division du travail. Les interactions ou les conflits d'intérêt et de répartition entre classes sociales jouent effectivement un rôle central chez les auteurs libéraux.

Les penseurs socialistes considèrent l'éducation d'une autre manière. Ils insistent notamment sur la réunion du travail productif et de l'éducation afin de refuser la séparation entre le travail intellectuel et le travail manuel qui caractérise toutes les sociétés oppressives (esclavagistes, féodales et capitalistes). De là est né le concept de « *pédagogie socialiste* », qui est également une « *pédagogie du travail* », reposant sur une conception variable de l'éducation, de l'école et de l'enseignement issue sur la pensée de Marx. Elle se concrétise par la revendication de la « *réunion de l'éducation à la production matérielle* » ⁵ (Dietrich, 1973, p. 17). La double critique de Marx, celle des sociétés d'exploitation et celle des systèmes éducatifs existants, est alimentée par une constatation alarmante de l'enseignement officiel dans l'Europe du XIX^{ème} siècle : les enfants d'ouvriers se contentaient des connaissances rudimentaires de l'école primaire et s'épuisaient au travail exploité ; les enfants des classes aisées étaient soumis à un enseignement scolastique et étaient élevés dans le « *mépris* » du travail productif. La permanence chez Marx de la thématique de l'« *humanisation de l'homme* » par le travail⁶ implique que l'éducation participe pleinement à la valorisation du travail productif. Or, dans les sociétés d'exploitation et en particulier dans le capitalisme industriel, l'homme devient « *étranger*

⁵ Elle composera l'une des dix thèses du *Manifeste du Parti communiste* (1848) (Engels et Marx, 1965). En 1918, en Union soviétique, elle deviendra l'un des thèmes majeurs sur l'instruction publique (Programme du PCUS en 1919 cité in Dommanget, 1951). Le principe de gratuité découle du principe d'égalité qui doit accélérer la disparition des contradictions de classe et contribuer à bâtir une société sans classe.

⁶ « *On peut distinguer les hommes des animaux par la conscience, par la religion et par tout ce que l'on voudra. Eux-mêmes commencent à se distinguer des animaux dès qu'ils commencent à produire leurs moyens d'existence, un pas en avant qui est la conséquence de leur organisation corporelle. En produisant leur moyen d'existence, les hommes produisent indirectement leur vie matérielle elle-même.* » (Marx, 1846, p. 125).

à l'homme », le travailleur devient manœuvre, une « machine » ou une « marchandise »⁷ dans une double vision économique libérale du travail : la séparation entre le sujet et l'objet de son travail et la spécialisation extrême des tâches. Marx dénonce un système dans lequel, l'ouvrier, devenu « marchand d'esclaves », vend sa force de travail, celle de son épouse et de sa progéniture, mine son propre foyer, attente à la santé, à la vie et au développement intellectuel de ses enfants (Dommanget, 1951). La critique sociale menée par Marx repose pour l'essentiel sur l'expérience du libre-échange de l'Angleterre avec sous les yeux, comme le traduit le livre de son camarade Engels, *La Situation des classes laborieuses en Angleterre*, publié en 1845 (Engels, 1933). Marx concevait que le capital avait intérêt « au dépérissement moral et à l'indigence intellectuelle des travailleurs », et qu'il « produisait volontairement » cet état de fait en voulant les « transformer en de simples machines vouées à la production de la plus-value » (Marx, Tome I, 1963, p. 159). La bourgeoisie et l'État bornaient l'éducation des travailleurs, comme le montrent les perspectives de lutte des classes développées dans la pensée d'Engels, dans l'objectif que la classe ouvrière, en étant empêchée d'accéder à l'enseignement, ne soit éclairée sur ses conditions de vie et puisse entreprendre sa propre révolution (Engels, 1933, p. 186).

En réaction à la façon dont les hommes vivent leurs relations, aux autres et au monde, les fondateurs du « socialisme scientifique » – Marx et Engels – mettent au jour les rapports des hommes entre eux, en insistant sur la « subjonction réelle » du travail au capital. La notion idéologique de « pédagogie socialiste » radicalise la portée socialisante et productive de l'éducation, et change les représentations mêmes du travail : le travail vivant n'y est pas représenté comme un objet. Des moyens pédagogiques sont proposés : formation intellectuelle, gymnastique (éducation physique), participation au travail productif (enseignement technologique ou polytechnique)⁸. Afin de rendre réalisable l'unité d'une activité à la fois matérielle et intellectuelle⁹, condition du développement libre et entier de l'homme, Marx soutient que le travail productif doit être le cadre de toute éducation socialiste dans la société future. L'exigence de « polyvalence » du travailleur est cruciale dans la

⁷ Cette idée de considérer le sujet humain comme un objet, de penser l'« être » comme un « avoir » est l'une des préoccupations centrales de Marx à propos du concept de capital : « toutes les forces productives du travail social se présentent comme étant celles du capital. Ainsi la force productive du travail social et ses formes particulières apparaissent comme l'émanation du capital, du travail matérialisé, des conditions matérielles du travail, et se trouvent, face au travail vivant, incarnées par le capitaliste, sous l'aspect d'un objet indépendant. Ici encore, nous sommes devant l'inversion du rapport que nous avons désigné, en analysant le système de la monnaie, par le terme de fétichisme » (Marx, 1861-1865, p. 382).

⁸ Marx a défini ces trois grands moyens pédagogiques lors de la présentation des *Instructions aux délégués du Conseil général provisoire* pour le premier Congrès de l'Association internationale des travailleurs fondée en 1864. Ils ont été acceptés comme résolution lors du Congrès de Genève en septembre 1866.

⁹ « Notre point de départ c'est le travail sous une forme qui appartient exclusivement à l'homme. Une araignée fait des opérations qui ressemblent à celle du tisserand, et l'abeille confond par la structure de ses cellules de cire l'habileté de plus d'un architecte. Mais ce qui distingue dès l'abord le plus mauvais architecte de l'abeille la plus experte, c'est qu'il a construit la cellule dans sa tête avant de la construire dans la ruche. Le résultat préexiste idéalement dans l'imagination du travailleur. Il n'opère pas seulement un changement de formes dans les matières naturelles, il y réalise du même coup son propre but, but dont il a conscience et qui détermine comme une loi son mode d'action et sa volonté » (Marx, tome I, 1963).

réflexion pédagogique socialiste, afin de ne pas figer l'homme sur une seule branche de la production. Pour Marx, la maîtrise des pratiques ne peut suffire, il faut avant tout les dominer sur le plan intellectuel. Le travail est considéré comme le moyen de devenir humain, et le travail éduqué le moyen de s'affranchir de l'exploitation. Cette position marxiste est donc opposée à une assimilation du travail comme « *capital* », et par extrapolation comme « *capital humain* ». Les rapports de production dans l'économie socialiste ne sont pas fondés uniquement sur la croissance économique, mais sur la volonté première d'humaniser l'homme, afin d'en faire un « *homme totalement développé* » par opposition à l'« *individu partiel* » de la société capitaliste caractérisée par la division du travail et la propriété privée¹⁰.

La vision de Marx sur l'éducation comme développement de la qualification à des fins productives vise à distinguer, en rejetant la notion de « *capital humain* » et préférant se centrer sur le concept scientifique de « *force de travail* », une différence entre le travail simple et le travail complexe ou qualifié (rendu complexe par l'effort de formation). Ainsi, Marx écrit : « *si l'on veut modifier la nature humaine de telle sorte qu'elle acquière habileté et savoir-faire dans une branche de travail déterminée, qu'elle devienne une force de travail développée spécifique, il faut une formation ou une éducation déterminée, qui, à son tour coûte une somme plus ou moins grande d'équivalent marchandises. Selon le caractère plus ou moins médiatisé de la force de travail, les coûts de formation sont différents. Ces frais d'apprentissage qui tendent vers l'infiniment petit pour la force de travail ordinaire, entrent donc dans la sphère des dépenses pour sa production* » (Marx, 1999, p. 56). Le coût de la formation et la durée de celle-ci s'avèrent donc déterminants pour distinguer travail simple du travail complexe. Le concept de « *coût de reproduction de la force de travail* » incorpore l'idée d'un investissement en éducation ; le travail formé ou éduqué correspondrait à une capacité productive plus importante. La « *force de travail* » serait donc assimilée à une forme de « *capital humain* », mais la valorisation « *capitaliste* », par nature, se réalise sur le marché du travail pour être vendue comme production supplémentaire de valeur, et devient donc forcément une meilleure « *marchandise* »¹¹. La compatibilité du concept de « *capital humain* » avec la base théorique marxiste s'arrête donc là. Le « *capital humain* » lui-même se définit substantiellement par l'existence du marché¹². L'incompatibilité serait même plus forte selon certains auteurs. Poulain (1994) met en relief une

¹⁰ On pourrait ainsi attribuer à la formation de l'homme une finalité idéologique contrastée, c'est-à-dire de savoir si l'éducation tend à réaliser l'*homo humanus* (au sens marxiste) ou l'*homo economicus* (au sens capitaliste). Même si, dans la conception marxiste, l'importance est accordée de façon presque exclusive à l'*homo humanus*, la formation professionnelle défendue dans la pédagogie socialiste comme concédant une forme de rapprochement avec l'*homo economicus* ne semble pas très convaincante dans la démonstration de Dietrich (1973).

¹¹ « *L'ouvrier produit le capital, le capital le produit ; il se produit donc lui-même, et en tant qu'ouvrier, en tant que marchandise, l'homme est le produit du mouvement dans son ensemble. L'homme qui n'est plus qu'un ouvrier n'aperçoit – en tant qu'ouvrier – ses qualités d'homme que dans la mesure où elles existent pour le capital qui lui est étranger* » (Marx, 1996, p. 106).

¹² Citons Cayatte, « *une qualification invendable n'a pas d'existence économique* » (1983, p. 25). Il n'existerait pas pour le marché capitaliste de qualification « *en soi* » du travailleur.

première contradiction : établir une connexion entre coût de formation d'une force de travail et la valeur produite de la force de travail formulerait un non-sens théorique puisque la théorie marxiste précise qu'il n'y a pas, *a priori*, de lien entre valeur de la force de travail déterminée par son coût et la valeur de production de cette même force de travail, qui elle dépend des conditions techniques et sociales de sa mise en œuvre. Une seconde contradiction est avancée selon l'auteur : attribuer une valeur au travail, c'est nier la représentation sociale de la valeur et donc la dimension monétaire de la théorie de Marx.

Avec les théoriciens néo-classiques, l'agent rationnel et le marché tiennent une place majeure et la construction économique libérale de l'éducation poursuit un cheminement sans grand bouleversement théorique. Les travaux de l'économiste Marshall et d'autres économistes¹³ vont reconsidérer l'éducation comme une source potentielle de croissance des richesses en accordant davantage d'intérêt à la valorisation du travail qualifié¹⁴. Paradoxalement, la notion de « *capital humain* » n'apparaîtra pas dans sa définition de la richesse, même s'il reconnaît que « *la richesse personnelle* » intègre pleinement les acquis de l'enseignement, et que le « *capital humain* » dans la conception smithienne est largement acceptable, induisant une assimilation presque intuitive avec le capital technique. Les arguments invoqués par Marshall en faveur d'une extension de l'aide à la collectivité, afin de faciliter les éléments les plus doués de la classe ouvrière et des familles paysannes à l'accès à l'enseignement supérieur, sont strictement d'ordre économique. Marshall parle de l'éducation comme un « *investissement national* ». Le talent est généralement mis en valeur par l'auteur comme motif d'intervention de la collectivité dans l'éducation : « *une bonne part des talents naturels de la nation naissent dans la classe ouvrière et trop souvent, dans les circonstances actuelles, sont gâchés* » (Marshall, 1906, p. 176). Mais Marshall avance surtout deux arguments précurseurs de la future théorie du capital humain, en soulignant que, par « *l'inexistence de marché de capital humain dans les sociétés non-esclavagistes* » et l'« *absence de rentabilité dans les objectifs d'investir dans l'éducation* », l'éducation ne peut être un véritable capital (Marshall cité in Gravot, 1993). Le lien qu'il définit entre éducation et richesse est plus subtil. Il décrit, en effet, la liaison entre l'éducation et la productivité marginale, en reconnaissant dans l'éducation, « *la capacité générale, les facultés de connaissance et d'intelligence* » (ibid.). Pour l'auteur, l'éducation se situe au cœur d'enjeux plus globaux pour la société. La pauvreté et le chômage sont la résultante du manque de qualification, et l'accroissement de la qualification est un facteur essentiel de croissance : « *aucun changement ne conduit à un accroissement de la richesse aussi rapide qu'une amélioration de nos écoles* » (ibid.).

¹³ Fischer (1906), Walsh (1935) et Knight (1944) ont été les principaux économistes du début du XX^{ème} siècle à s'intéresser à la notion de « *capital humain* », sans toutefois la développer véritablement.

¹⁴ « *le meilleur moyen d'élever les salaires du travail non qualifié consiste en une éducation du caractère et des facultés de toutes les classes de la population de telle sorte que, d'un côté, on réduise beaucoup le nombre de ceux qui ne sont capables que d'un travail non qualifié, et que, d'un autre côté, on augmente le nombre de ceux qui sont doués de cette imagination créatrice qui est la principale source du pouvoir que l'homme exerce sur la nature* » (Marshall, 1906, p. 49).

Keynes, pourtant élève de Marshall, ne distinguera plus de différence entre main-d'œuvre qualifiée ou non qualifiée dans la *Théorie générale*. L'homogénéité est la règle pour le facteur travail dans les modèles économiques keynésiens : le facteur est fixé par un mécanisme exogène d'adaptation au stock de capital physique dont le taux d'accroissement constitue « *la véritable clé affectant le niveau d'activité de l'économie* » (Riboud et Hernández, 1978).

Ce rapide examen historique de la pensée économique dominante sur le thème de l'éducation démontre que celle-ci est devenue progressivement un enjeu social et économique important dans la littérature. Les discours libéraux et marxistes ont en commun l'usage progressif de l'éducation dans la valorisation du travail à des fins de richesse humaine et économique. Les auteurs ont ouvert de nombreuses perspectives pour aborder l'impact de la qualification du facteur travail dans le processus économique. Certains qualifient leurs propos de visionnaires dans la phase actuelle du capitalisme. Un seul courant idéologique, néo-classique, va s'imposer concrètement au lendemain de la seconde guerre mondiale pour sacraliser l'éducation comme une variable clé dans les théories de la croissance et dans celles du marché du travail. Qu'une telle tentative se heurte à de nombreuses difficultés, c'est ce que nous allons essayer de démontrer maintenant avec la théorie du capital humain.

1.1.2 La pleine vision utilitariste de l'accumulation des connaissances : la théorie du capital humain

C'est depuis le début des années 1960 que les questions relatives à l'investissement dans le secteur de l'éducation ne cessent de susciter un intérêt croissant centré sur le thème de la rentabilité. Lorsque l'éducation est considérée comme un investissement, elle soulève la question d'efficacité et/ou de rentabilité de cet investissement en comparaison à d'autres alternatives. Les fondements théoriques et l'analyse économique de l'éducation, misant sur l'appropriation individuelle des connaissances, se sont constitués graduellement pour s'affirmer aujourd'hui comme un élément incontournable afin d'appréhender la rationalité des agents ou de déterminer les origines de la croissance des économies.

À la suite des travaux de Robert Solow (1957), deux économistes, Schultz¹⁵ et Denison, se sont attachés à décrire le rôle de l'éducation dans l'économie, et notamment le problème de la

¹⁵ « mon intérêt pour cette étude a pris forme en 1956-1957 [...] J'avais été déconcerté par le fait que les concepts que j'utilisais pour mesurer le capital et le travail étaient à peu près inutiles pour l'explication des accroissements de production dans le temps... Je constatais alors que les capacités productives de ce que j'appelais capital et travail n'étaient pas constantes, mais s'amélioraient dans le temps, et que ces améliorations restaient exclues de ce que je mesurais comme capital et travail. Il devint également clair pour moi que, aux États-Unis, de nombreuses personnes investissaient des sommes considérables en elles-mêmes, en tant que facteur de production, que ces investissements humains ont une influence profonde sur la croissance économique, et que le principal investissement en capital humain est l'éducation » (Schultz, 1964, p. 7).

quantification du résidu de croissance non expliqué par les facteurs traditionnels : le capital physique et le travail. La recherche des facteurs explicatifs des processus de croissance économique mis en œuvre dans les pays industrialisés a conduit à l'identification empirique d'une composante « *éducation* » significative (Denison, 1962, 1967). En prétendant projeter la croissance future des États-Unis (1957-1980), Denison reconstitue la croissance dans ce pays depuis le début du XX^{ème} siècle (1909-1957). Il s'intéresse aux facteurs de production et essaie de définir et d'expliquer le « *facteur résiduel* » (la différence de croissance entre inputs et outputs) par l'éducation. Il constate que l'éducation explique 43% de la croissance, c'est-à-dire 1,33% du taux de croissance annuelle (le total du revenu réel des États-Unis s'est accru à un taux annuel moyen de 2,93%).

Simultanément, le courant dominant de la théorie sur l'économie de l'éducation a procédé à la reconnaissance d'un effet exogène de l'éducation en ouvrant une voie d'investigation sur la part résiduelle du produit national non expliquée par les modèles de croissance macroéconomique tous issus de Solow. Cette démarche a donné naissance à la théorie du capital humain (Schultz, 1961 ; Becker, 1962), qui a justifié la source des gains de productivité des facteurs traditionnels à partir de l'acquisition, l'accumulation et la diffusion des connaissances. Ces premiers résultats constituent une référence fondamentale pour la suite des recherches, et cela malgré des hypothèses simplificatrices et des contradictions très marquées¹⁶.

Becker (1964, 1967, 1975) appliqua avec beaucoup d'inventivité et d'audace la rigueur des arguments néo-classiques à des problèmes qui, jusque-là, avaient été abandonnés aux institutionnalistes ou aux sociologues. L'importance de l'investissement dans l'éducation, à la lueur des premiers résultats de Denison, a été l'occasion pour le courant néo-classique d'élargir considérablement son domaine d'investigation, comme l'a précisé Granovetter (Granovetter, 1985). Pour bien saisir l'enjeu du concept de « *capital* » associé à l'effort de formation et mesurer sa singularité dans le champ théorique naissant de l'économie de l'éducation, il convient d'en décrire les fondements microéconomiques qui demeurent fondamentaux.

La nouvelle théorie du consommateur représente l'approche microéconomique la plus solide à la construction de la théorie du « *capital humain* » pour Becker. L'auteur pousse à l'extrême l'approche économique du comportement humain. En 1964, Becker publie la première édition de son traité *Human Capital, a Theoretical and Empirical analysis*, premier manuscrit où l'utilisation de « *capital humain* » renvoie à l'ensemble des caractéristiques productives acquises de l'individu, principalement sa formation et sa santé. Dans son livre *The Economic Approach to Human Behavior* publié en 1990, il montre qu'il est convaincu que l'être humain a un comportement économiquement rationnel. Et si ce comportement n'est pas rationnel, le marché est la seule institution sociale capable de lui conférer cet

¹⁶ Denison fonde ainsi ses résultats sur l'hypothèse que l'accroissement de la productivité du travail est associé à l'élévation du niveau d'éducation de la main-d'œuvre même si cette relation n'a jamais pu être démontrée. L'auteur le déduit du constat que les salaires tendent, en moyenne, à augmenter au fur et à mesure que la formation s'accroît, et de l'hypothèse que les rémunérations soient fixées à leur productivité marginale du travail.

attribut¹⁷. Cette conception de rationalité est au cœur de la modélisation des préférences, et constituera le premier chapitre d'un ouvrage paru en 1996, et dont le titre, *Accounting for Tastes*, est assez explicite à son objet.

À partir des travaux de Friedman conceptualisant le « *revenu permanent* », avec l'idée d'un consommateur non passif et surtout calculateur, et effectuant des arbitrages ponctuels entre différents besoins matériels, Becker définit un consommateur anticipateur sur le comportement d'une part, de producteurs - vis-à-vis du travail - *consommation* du travail - et d'autre part, sur la structure des dépenses des biens et de services, en incluant ceux à caractère social (enseignement, santé...). Le point nodal de son analyse est que l'achat d'un bien ou d'un service ne constitue pas un acte économique achevé mais intermédiaire, utilisé par le consommateur pour « *produire* » une satisfaction finale. Le consommateur est considéré comme un « *producteur* » qui, pour produire les satisfactions qu'il recherche et maximiser son utilité, emploie des « *inputs* » (achats réalisés sur les marchés) sous contrainte de son revenu et du temps¹⁸.

Pour Becker, le « *capital humain* » se définit comme l'ensemble des capacités productives qu'un individu acquiert par accumulation de connaissances générales ou spécifiques, de savoir-faire... Il intègre, entre autres, deux types principaux de « *capital* » (Becker, 1996, p. 3) : 1) le « *capital personnel* » constitué des consommations antérieures et des expériences ayant une influence sur les utilités présentes et futures et 2) le « *capital social* », incorporant les actions des autres personnes appartenant au réseau social de l'individu. L'agrégation de ces deux types de « *capital* » montre la volonté de vouloir « *capitaliser* » l'ensemble des changements intentionnels de préférence, c'est-à-dire de systématiser un processus d'investissement en capitaux de l'ensemble des préférences individuelles : la volonté de tout expliquer en termes économiques conduit, en réalité, à « *extraire* » de l'individu tout ce qui détermine ses choix. Cette recherche théorique est motivée par l'objectif de maximisation d'une fonction d'utilité.

Dans cette vision utilitariste du « *capital humain* », il y a optimum lorsque le taux de rentabilité du « *capital humain* » égalise le taux d'actualisation de la même manière qu'un investissement en machines. Comme tout investissement, il s'évalue par la différence entre des dépenses initiales, le coût des dépenses d'éducation et les dépenses afférentes (achat de livres, etc.), le coût d'opportunité, c'est-à-dire le salaire qu'il recevrait s'il était entré dans la vie active, et ses revenus futurs actualisés. L'individu fait donc un arbitrage entre travailler et suivre une formation qui lui permettra de percevoir

¹⁷ « Comme je l'écris dans mon livre *Irrational Behavior and Economic Theory*, les individus sont loin d'être rationnels dans tous les domaines. Ils ne passent pas leur temps à calculer des probabilités. Les marchés les guident, et c'est ce que montre l'analyse économique, qui analyse les marchés plus que les individus. Un individu a beau pouvoir être irrationnel l'essentiel de sa vie, le marché l'amènera là où il est le plus efficace » (Disponible sur : http://www.lesechos.fr/info/rew_inter/200053449.htm, consulté le 12 mars 2006).

¹⁸ Il s'agit pour Becker de prendre en compte « l'hypothèse selon laquelle les individus agissent de manière à maximiser leur utilité, tout en étendant la définition des préférences individuelles pour y inclure les habitudes et accoutumances personnelles, la pression des pairs, l'influence des parents sur les goûts des enfants, la publicité, l'amour et la sympathie, et d'autres comportements négligés. » (Becker, 1964, p. 4).

des revenus futurs plus élevés qu'aujourd'hui. Est pris également en compte le maintien en état physique de la personne (santé, alimentation, etc.). L'individu optimise ses capacités en évitant qu'elles ne se déprécient trop du fait, soit de la dévalorisation de ses connaissances (générales et spécifiques), soit de la dégradation de sa santé physique et morale. La logique est qu'il investit de façon à augmenter sa productivité future et ses revenus. La métaphore de « *capital humain* » développée par Becker pose d'évidentes limites et contradictions. Aussi fructueuse que soit cette idée simple de montrer l'analogie entre le « *capital humain* » et le capital non humain, d'ailleurs elle est largement acceptée et fréquemment utilisée. Or la multiplication des référents au « *capital* » accentue la complexité des mesures successives des effets induits sur d'autres types de « *capital* », et fondamentalement lorsqu'elles affectent le phénomène complexifié de la « *production de soi* », comme l'éducation. L'usage allégorique du tout mesurable, du tout calculable en décrivant chaque déterminisme humain en « *unité capitalisable* » est moralement critiquable, surtout lorsqu'il s'agit d'assimiler les enfants à des biens de consommation durables (Becker cité in McCloskey, 1998, p. 42)¹⁹ : « *un enfant est coûteux à acquérir initialement, dure longtemps, est à l'origine de flux de satisfaction durant cette période, est cher à maintenir et à réparer, a un marché de l'occasion imparfait* ». La qualité des enfants que représentent leur « *capital humain* », par exemple leur éducation et leur santé, s'avère coûteux puisque les parents y consacrent du temps utilisé au dépend de la production marchande ou d'autres types de production domestique. La qualité des enfants devient un coût d'opportunité pour les parents, c'est en cela qu'il faut comprendre le cœur de l'analyse beckerienne. L'unique effet de l'éducation considéré transite par son influence sur la production du travail marchand ou domestique. En ce qui concerne l'arbitrage des consommateurs entre envoyer les enfants à l'école et les activités productives, Becker évince très probablement une « *demande scolaire* » plus complexe et très différenciée selon les contextes familiaux et la durée de scolarité (Gérard et Pilon, 2004). Comme le précise Vincens (2000) : « *pour la théorie du capital humain, le postulat semble être que l'individu est mû par le désir de maximiser son gain sur sa vie entière et qu'il va donc chercher à préciser la relation entre l'éducation et cet objectif. L'appartenance sociale n'est pas prise en compte, l'idée qu'un individu peut avoir pour objectif de rester dans son groupe social d'origine n'est pas explicitée directement. La fonction individuelle d'utilité fait bien apparaître les goûts ou préférences, mais cette concession au réalisme n'a pas de conséquences puisque le calcul coûts-avantages en termes de valeurs monétaires aboutit toujours au même résultat : une augmentation des gains, à coûts constants, provoque un accroissement de la demande d'éducation et inversement.* »

¹⁹ McCloskey souligne notamment l'utilisation du terme de « *capital humain* » comme étant un mode de connaissance rhétorique mais non démonstratif et qui pourtant a conduit dans l'histoire de la pensée économique à un coup de force théorique : « *en réalité, les économistes, et en particulier les théoriciens, ne cessent de filtrer des métaphores ou de raconter des 'histoires' [...] Les théoriciens littéraires de la narration pourraient rendre les économistes conscients de ce à quoi servent les histoires* » (McCloskey, 1983, p. 69).

En soi, le concept beckerien de « *capital humain* », en s'obstinant à intégrer l'investissement dans l'éducation comme un investissement concurrent de l'investissement durable comme une machine, raye d'un trait le facteur socialisant de l'éducation²⁰. Enfin, les décisions des agents économiques d'investir dans l'éducation sont généralement prises dans un univers risqué dont « *la seule certitude pouvant exister serait celle de l'incertitude* ». Les agents consommateurs et maximisateurs de leur utilité ne peuvent connaître les caractéristiques futures du marché du travail au moment où ils décident du choix scolaire²¹. La somme des décisions individuelles aboutit en conséquence à un sous-investissement du point de vue social ou collectif.

L'approche de Becker tente de conceptualiser, à partir de la formation des préférences individuelles, une « *extériorisation* » illimitée des capacités de « *production de soi* » (capacités manuelles et intellectuelles composant le « *capital humain* ») pour déterminer une hiérarchie dans les choix éducatifs. Le mot économique de « *capital* » est sans doute utilisé intensément par Becker pour masquer la complexité du phénomène social de l'éducation dont le contenu est trop vaste et hétéroclite pour être défini avec une précision économique. D'ailleurs, la théorie du « *capital humain* », telle qu'elle est définie par Becker, ne porte d'attention particulière ni à la question des conditions d'accès à l'éducation (« *égalité des opportunités* » et respect du droit à l'éducation de base pour tous) ni à celle, plus générale, de l'offre éducative, soit la capacité du système éducatif à répondre à la diversité des besoins éducatifs fondamentaux des sociétés.

Le seul intérêt louable à l'utilisation beckerienne du « *capital humain* », à notre point de vue, qui n'est pas irréfuté si l'on tient compte du courant dominant néo-classique auquel adhère la théorie du « *capital humain* », est de perpétuer l'économie capitaliste de marché, grâce à une ressource abondante et renouvelable : les capacités humaines en termes de connaissances vivantes.

1.1.3 Définition et typologie de « *capital humain* »

En premier lieu, il convient de souligner que le concept de « *capital humain* » recouvre la santé et la qualité de l'alimentation des individus. Des individus en mauvaise santé vont en effet dégrader leur « *capital humain* ». Mais cet aspect est généralement négligé dans la théorie, dans la mesure où il ne constitue pas un élément discriminant entre les individus au sein des pays développés, alors qu'il

²⁰ Rist nous fait part, dans son livre *Le Développement, Histoire d'une croyance occidentale*, de son inquiétude d'une généralisation du principe d'« *économicit* » à l'ensemble des relations familiales, en faisant référence à l'économie du mariage, de la production domestique, de la fertilité, voire de l'altruisme : « *le 'principe d'économicit' affirme que tout est rare, non seulement les ressources naturelles, l'énergie, l'argent, mais surtout le temps. Par conséquent, rien n'est gratuit et chacun est tenu de calculer le coût d'opportunité de chacun de ses gestes : vaut-il la peine de renoncer à prendre un emploi pour faire des études ? Quel est le prix que j'attribue au loisir si l'on me propose de faire des heures supplémentaires ? Quel est le coût des sacrifices qu'il faudra consentir pour entretenir une famille ?* » (Rist, 2001, p. 31).

²¹ Des modèles plus sophistiqués ont tenté de compenser ces défauts par l'élimination de l'auto-sélection (Heckman), en intégrant les risques (Chen, 2002), en tenant compte de l'hétérogénéité des individus et la dynamique des décisions dans l'analyse des choix d'investissement en « *capital humain* » (Heckman, 2000).

représente un enjeu majeur pour décrire l'hétérogénéité du « *capital humain* » dans les pays en développement (Dumont, 1999).

Le « *capital humain* » se définit surtout par les connaissances et compétences qui peuvent s'accumuler tout au long de la scolarité, des diverses formations reçues et des expériences vécues (Fuente et Ciccone, 2002). Il incorpore également des aspects « *tangibles* » et « *intangibles* », dont les éléments qui les composent sont tout aussi hétérogènes et impliquent diverses dimensions²². Il est possible de dresser une typologie de capital humain qui distingue les catégories suivantes : le « *capital humain* » général ou formation générale et le « *capital humain* » spécifique ou formation spécifique.

La formation générale est acquise dans le système éducatif²³. On peut repérer deux niveaux importants : *L'enseignement formel* (ou scolaire) est dispensé dans le système des écoles, des collèges, des universités et des autres établissements éducatifs formels. L'intégration d'un cursus scolaire de plus en plus avancé dans la définition du « *capital humain* », comme l'apprentissage pré-scolaire, semble montrer que la progressivité qualitative de ce capital dépend des fondamentaux scolaires (Gillis *et alii*, 1996). Par ailleurs, il faut ajouter que cette forme d'acquisition des connaissances est important non seulement pour l'instruction mais aussi pour les activités futures, en créant des attitudes utiles pour un développement humain adéquat avec ces mêmes activités, attitudes qui peuvent être la discipline et la socialisation (Heckman, 2000). Certaines études montrent que les enfants qui réussissent dans le système d'enseignement formel connaissent des conditions favorables d'apprentissage dans le foyer familial (Carneiro and Heckman, 2003). *L'enseignement non formel* est tout aussi significatif. Il comprend les activités d'enseignement, de formation, d'orientation et de travaux pratiques, organisées dans le cadre ou en dehors des établissements d'enseignement formel (foyer familial, communauté scolaire), et destinées aux individus qui n'ont jamais eu accès à l'enseignement formel ou qui l'ont abandonné. *L'enseignement non formel* peut être dispensé tant à l'intérieur qu'à l'extérieur d'établissements éducatifs et s'adresser à des personnes de tout âge. Selon les spécificités du pays concerné, cet enseignement peut englober des programmes d'alphabétisation des adultes, d'éducation de base d'enfants non scolarisés, d'acquisition de compétences utiles à la vie ordinaire et professionnelles, et de culture générale. Ce type d'enseignement peut être une nécessité

²² La plupart des auteurs de la théorie du « *capital humain* » établissent une forte distinction entre les savoirs et les *habitus* ou entre les « *cognitive skills* » et les « *non cognitive skills* », de même qu'entre les compétences apprises à l'école et celles acquises sur le tas, mais les investigations empiriques cherchant à préciser à la fois les contenus et les articulations entre ces différents domaines sont quasi-inexistantes. La distinction précise entre « *cognitive skills* » et « *non-cognitive skills* » n'est toujours pas clairement établie, d'autant plus que la nature des savoirs, des *habitus* n'est pas la même dans tous les pays, et que dans un même pays, celle-ci évolue différemment à tous les degrés scolaires.

²³ La relation entre éducation scolaire et « *capital humain* » n'est pas une identité, dans le sens où la qualité dans de nombreuses écoles des pays en développement est tellement faible que l'acquisition des connaissances et savoir-faire ne représente qu'une faible part de l'expérience valorisable pour l'économie. Les connaissances et les savoirs-acquis peuvent se déprécier s'ils ne sont pas utilisés - cas des personnes scolarisés, mais redevenus analphabètes faute de pratique ou de suivi. Après la campagne d'alphabétisation menée au Kerala, par exemple, un nombre important de « *néo-alphabètes* » se sont retrouvés dans l'illettrisme, par défaut de durabilité des programmes de développement éducatif. Si l'éducation s'intègre pleinement dans le concept de « *capital humain* », celui-ci ne peut prendre la place de l'éducation qui représente avant tout une œuvre de socialisation.

pour compléter l'enseignement formel, en permettant l'actualisation des connaissances et la durabilité des acquis obtenus dans les institutions classiques (Heckman, 2000). On distingue également à l'intérieur de cet enseignement, l'apprentissage par la pratique ou sur le tas, « *learning by doing* ».

Selon la théorie du capital humain, la capacité pour la formation générale d'être attachée au travailleur explique le fait qu'elle soit financée par ce dernier, car il peut la faire valoir sur l'ensemble du marché du travail. De son côté, la firme n'est nullement encouragée à supporter les coûts de formation d'une personne, susceptible de s'en prévaloir dans une autre entreprise prête à mieux le rémunérer, ce qui pourrait l'inciter à quitter la firme. L'accord entre le travailleur et la firme consiste donc à l'achat par la firme de la « *force de travail* » d'une part, et à l'achat de formation par le travailleur d'autre part.

Quant au « *capital humain* » spécifique, il correspond à des compétences et des connaissances maîtrisées par un individu. Dans une vision de type gestionnaire, le « *capital humain* » à la firme octroie à un travailleur des capacités directement liées aux besoins spécifiques d'une entreprise particulière. En d'autres termes, la formation spécifique est difficilement « *expropriable* » par d'autres entreprises en dehors de l'entreprise au sein de laquelle elle s'est développée. Dans ce cas précis, selon la théorie du capital humain, le financement de cette formation est assuré à la fois par la firme et par le travailleur. Pendant la période de formation, le salaire reçu par le travailleur est inférieur à celui qu'il aurait pu recevoir à l'extérieur de l'entreprise. Cette différence mesure sa propre contribution à la formation spécifique, mais elle reste supérieure à sa productivité en valeur, net des coûts économiques de la formation. Cette différence-là exprime la contribution de la firme au financement de cette formation spécifique. La compétence spécifique acquise par le travailleur lui confère une plus grande aptitude à apprendre et à produire de nouvelles connaissances²⁴. La productivité est augmentée par les améliorations que l'homme apporte aux processus de production existants et par l'adoption et le développement de technologies plus avancées.

Nous pouvons enfin citer une troisième catégorie de « *capital humain* », à l'écart de la théorie dominante néo-classique, dont le concept fait référence à la création de « *capacités* », qui permet au travailleur de réaliser des activités non spécifiques. Cette approche a trait aux « *capacités humaines* », dont la définition décrit l'éducation comme un bien de consommation tout en participant à un investissement de structure. Les « *capacités humaines* » intègrent des aspects comme la créativité, le sens de l'organisation, les capacités d'apprentissage et le comportement de leadership (Sen, 1999). Sen intègre la formation des hommes dans une définition originale du développement : « *le développement doit être compris comme un processus permettant d'accroître les libertés de faire et d'être de chacun.*

²⁴ Le rapport entre « *capital humain* » et connaissances est mis en valeur dans la théorie dans la connaissance organisationnelle développée par Nonaka et Takeuchi (1997). L'une des fonctions premières de l'entreprise serait de créer un avantage concurrentiel basé sur un savoir originellement collectif pour le cristalliser sur la production de connaissances parcellisées, pouvant à son tour donner naissance à un produit commercial, un service commercial, etc. Le modèle de création des connaissances repose sur la distinction entre savoir tacite et savoir explicite. Polanyi (1996) classe les connaissances humaines en deux groupes : 1) les connaissances explicites qui se réfèrent à la connaissance qui peut être exprimée sous forme de mots, de dessins, etc. et 2) les connaissances tacites, appelées savoir-faire, qui ne sont pas exprimables.

Le fait de mettre l'accent sur l'amélioration des capacités personnelles, afin d'accroître l'autonomie des choix s'oppose à la vision réductrice du développement qui ne considère que l'augmentation du produit national, la hausse des revenus, la production industrielle et l'avancée technologique ou la modernisation sociale ». Pour l'auteur, la liberté d'accès à l'éducation, et surtout l'éducation élémentaire pour l'ensemble de la population, est la condition, et non pas la conséquence, du développement économique. Il considère comme insuffisantes les approches fondées sur les moyens (les revenus, par exemple) et celles fondées sur les instruments (tels que les droits) dans l'évaluation du bien-être. Sa conception, exprimée en terme de « *capability* », qui devient « *capacité* » ou « *capabilité* » selon les traductions, revient à privilégier les « *libertés substantielles qui permettent à un individu de mener le genre de vie qu'il a raison de souhaiter* ». Être bien nourri ou être en bonne santé, lire ou écrire, être heureux, avoir le respect de soi-même, participer à la vie de la communauté, etc. sont autant de fonctionnements constitutifs de la liberté réelle des individus (Sen, 2000). Sen définit l'éducation comme le moyen le plus sûr pour développer les capacités des personnes. Elle permet, non seulement, d'utiliser et de valoriser les savoirs existants, mais aussi de développer de nouvelles compétences de vie, en termes de savoir-être et savoir-vivre ensemble. Ces dernières, en renforçant le sens de la responsabilité vis à vis d'autrui et des générations à venir, offrent la possibilité, à travers des pratiques sociales et des actions collectives, de contribuer à la conception de politiques publiques plus équitables et mieux adaptées aux besoins des populations. Le concept substantiel de « *capital humain* » associé à l'effort éducatif est utilisé selon une logique de finalité de développement humain, concept non réducteur à la seule valorisation des connaissances dans le produit national ou l'entreprise.

L'ensemble de ces définitions métaphoriques du « *capital humain* » montre que certaines d'entre elles possèdent des caractéristiques pouvant permettre une assimilation entre éducation et « *capital* ». Mais cette assimilation n'est pas évidente. La métaphore du « *capital* » est fortement ambitieuse, mais n'en demeure pas moins très critiquable par le fait que la définition même du terme capital²⁵ n'est pas définie explicitement dans la théorie du « *capital humain* ». Malgré le flou entourant cette définition, Gravot parvient à privilégier quatre caractéristiques « *capitalistiques* » de l'éducation :

²⁵ Seul Marx a tenté de lui donner un sens hautement symbolique dans le procès de production capitaliste : « *le capital est du travail mort, qui, semblable au vampire, ne s'anime qu'en suçant le travail vivant, et sa vie est d'autant plus allègre qu'il en pompe davantage. Le temps pendant lequel l'ouvrier travaille est le temps pendant lequel le capitaliste consomme la force de travail qu'il lui a achetée* » (Marx, *Le Capital*, livre II, 1868). Au cours du vingtième siècle, dans la rénovation des idées centrales de la « *Révolution Keynésienne* », l'économiste Robinson remet en cause la fonction de production qui met en relation diverses quantités de « *facteurs* » capital pour un volume déterminé de production, en ne la déclarant acceptable que dans une vision à court terme. La variation du stock de capital sur le long terme rend la fonction de production inappropriable : l'analyse de la variation des techniques de production est absente de la théorie de l'accumulation. Partant de là, l'article de Robinson « *The Production Function and the Theory of Capital* » (Robinson, 1953-54) a la responsabilité d'avoir relancé le débat autour de la fonction de production et de la théorie du capital en exprimant une « *controverse du capital* ». Les critiques aiguës de l'auteur (Robinson, 1956) envers le concept de fonction de production se dirigent contre la mesure du capital qui est un problème sans issue. Les expressions *capital-jelly*,

- « *L'acquisition de connaissances par le canal de la formation initiale correspond de façon similaire à l'achat d'un capital traditionnel. Cette acquisition engendrera un coût (coûts directs et indirects liés à la poursuite des études) et un coût d'opportunité (revenus du travail sacrifiés pendant cette période).*
- *L'étudiant qui poursuit ses études crée, en échange d'une dépense de temps, un bien durable (les connaissances), lui permettant d'accroître sa productivité future.*
- *Si l'éducation accroît la productivité du travail, l'accumulation des connaissances générera un flux de revenus supplémentaires. L'acquisition du « capital humain » permet d'obtenir, comme pour tout capital, un taux de rendement (en actualisant les flux de revenus supplémentaires futurs nets de coûts directs, indirects et d'opportunité).*
- *Si l'éducation est un capital, elle peut faire l'objet d'un stock des connaissances acquises et être soumise à une usure (obsolescence et oubli des connaissances). La formation « continue » ou « permanente » et le recyclage des connaissances permettent de revaloriser le capital éducatif initial. Le 'capital humain' est donc reproductible et peut donc faire l'objet d'une accumulation »*

(Gravot, 1993, p. 3)

Dans un tel cadre, le « *capital humain* » sera considéré comme un « *capital* » traditionnel dans ses concepts les plus généraux, mais certaines spécificités lui confèrent une définition plus rigoureuse. En effet, il est indissociable de l'individu qui l'a accumulé. L'individu ne peut s'en séparer, le « *capital humain* » est dit « *illiquide* » (Gravot, 1993). Il s'agit d'un capital immatériel et indivisible car indissociable de celui qui le possède, c'est pourquoi l'appropriation du « *capital humain* » est généralement perçue par la théorie de façon exclusivement privative. De plus, le capital que l'individu met à disposition sur le marché du travail est transmis sous formes de services. Le « *capital humain* » lui-même ne peut être vendu sur le marché du travail, mais la force de travail éduquée oui.

Cela dit, nous pensons qu'il faut prendre acte du caractère circonscrit tel qu'il a été présenté par Gravot, et qu'il n'est pas nécessaire de dévoiler d'autres interprétations de la théorie néo-classique portant sur la définition multiforme de « *capital humain* ». L'élément fondamental de la rhétorique réside dans la capacité d'accumuler de l'éducation, des connaissances, des savoirs et de considérer cet apport intellectuel comme des « *investissements en capital humain* ».

Avec l'éducation, laisser libre cours à l'exercice métaphorique, produire des analogies en quantité sur la base du « *capital* », permettent de laisser croire, a priori, compatibles l'« *être* », comme sujet éducatif, et l'objet « *un avoir éducatif* », comme phénomène capitalistique. Que l'acquisition du savoir soit d'ordre domestique (les parents), formel (l'école) ou professionnel (l'emploi), il apparaît important de souligner le caractère privatif de l'accumulation des connaissances et sa valorisation exclusive sur les marchés dans la théorie néo-classique. L'argument opérationnel de la théorie du

stuff, *putty* ou encore *butter* dépeignent la conception néo-classique du capital, pour laquelle le capital peut se métamorphoser dans toutes situations.

« *capital humain* » fondé sur le caractère individualisé de l'acquisition des connaissances se justifierait par la non-falsification des prédictions qu'il permet. Or, comme le rappelle Poulain, il s'agit bien souvent d'une vision quelque peu idyllique de la réalité, même si l'argument contient une part de vérité, comme le précise Poulain (2001)²⁶. C'est l'individu, par sa volonté personnelle, qui va au long de son existence, décider d'investir dans l'éducation afin d'accroître son propre « *capital humain* ». Par anticipation supposée rationnelle, l'individu qui décide d'investir ou non dans l'éducation, vise un rendement avant tout sous forme d'augmentation de salaire et une satisfaction plus grande dans l'exercice de son travail. La prise en compte par les individus, maximisateurs de bénéfices privés, de l'impact de leurs décisions sur la société interviendra tardivement dans la théorie sous la forme d'externalités, mais leur valorisation économique restera de toute manière sous le contrôle du *mainstream* néo-classique.

1.2 La demande d'investissements des ménages en « *capital humain* »

1.2.1 La demande individuelle d'éducation et les déterminants du choix.

Les investissements en « *capital humain* » constituent l'une des principales applications de l'économie de la famille et des ménages. L'éducation comporte des composantes de « *consommation* », comme un bien de consommation courante voire durable. Les déterminants essentiels de la demande d'éducation sont les préférences individuelles, le revenu et le prix du service éducatif. Tentons de préciser ces variables qui décrivent le processus du choix de la demande individuelle d'éducation.

Premièrement, pour la théorie du capital humain, le postulat est que l'individu est influencé par le désir de maximiser son gain sur une vie entière, et qu'il va en conséquence chercher à définir son projet individuel d'études en fonction de cet objectif. L'appartenance sociale qui joue un rôle prépondérant dans la trajectoire des études des élèves n'est pourtant pas prise en compte à ce niveau d'analyse. Or, c'est bien parce qu'ils disposent de revenus plus importants et une préférence plus forte pour la poursuite d'études supérieures que les enfants issus des classes sociales « *aisées* » sont plus

²⁶ « le lecteur pressé de la plupart des études économétriques du capital humain en retient cependant que, certes il y a des problèmes de mesure, mais que, grosso modo, ces études vérifient – ou n'infirmant pas – l'hypothèse que le « *capital humain* » résulte de choix économiques individuels rationnels. À preuve, la vérification de prédictions telles que : le salaire est croissant avec le niveau d'éducation, le rendement de l'éducation opère à taux décroissant, etc. Mais cette vérification (ou non-falsification) de la théorie est une illusion très clairement dénoncée par Mark Blaug : 'Il serait difficile de trouver un meilleur exemple de différence entre la simple prédiction d'un résultat et l'explication par un mécanisme causal convaincant. Parfois la différence n'est pas très importante, mais à d'autres moments elle est vitale' (Blaug [1976]) » (Poulain, 2001, p. 95).

nombreux à être représentés dans les études supérieures longues et sélectives. Mais cette manifestation est considérée par la théorie économique comme une « *demande sociale* », donc supposée indépendante des gains espérés sur le marché du travail. L'individu guidé par le désir de maximiser son gain sur sa vie entière va chercher à préciser la relation entre la formation et cet objectif. Les goûts et préférences individuelles interviennent dans la décision, mais le calcul coûts-avantages sur la base monétaire donne finalement le même résultat pour la théorie : une augmentation des gains, à coûts constants, génère un accroissement de la demande de formation et inversement.

Deuxièmement, la demande individuelle d'éducation est influencée par le passé scolaire de l'individu, dans la mesure où le choix de poursuivre ou non ses études suppose qu'il va estimer une probabilité de succès au diplôme terminal et une probabilité de pouvoir poursuivre le cursus proposé. Le choix n'intervient qu'après la prise en compte de tous ces éléments. De nombreuses études font état de corrélations très fortes entre l'éducation des parents et leur position sociale dans la société, l'éducation et la santé des enfants d'une part (qu'il s'agisse de la scolarisation, de la mortalité infantile ou de mesures anthropométriques) et l'éducation d'un individu et sa santé d'autre part. La difficulté réside dans l'interprétation de ces résultats, qui peuvent simplement refléter l'effet de caractéristiques du ménage non observées, plutôt que celui du « *capital humain* ». L'analyse des préférences fait intervenir le problème méthodologique opposant généralement l'économie et la sociologie²⁷. Soulignons certains travaux empiriques montrant toutefois que l'impact de l'éducation des parents et leur parcours scolaire représentent bien celui de leur « *capital humain* ». Strauss et Duncan font référence à quelques études montrant un impact positif de l'éducation des parents sur celle des enfants, dont Lillard et Willis (1994) pour la Malaisie, Deolalikar (1993) pour l'Indonésie et Parish et Willis (1993) pour Taïwan, et concluent : « *il existe une forte évidence que les résultats scolaires des enfants, en particulier le nombre d'années de scolarité et les niveaux de scolarisation, soient corrélés positivement avec l'éducation des parents* » (Strauss et Duncan, 1995, p. 1923). Cet aspect du problème, fondamental pour un débat sur l'équité, est « *soigneusement* » écarté de la formulation de la demande d'éducation dans la théorie du capital humain.

Troisièmement, l'utilité attribuée à la poursuite d'études par rapport aux perspectives professionnelles est un déterminant de cette demande individuelle d'éducation. En liaison étroite avec le rôle du marché du travail et la valorisation économique du diplôme sur ce marché (Groot and Oosterbeek, 1992), l'obtention d'un titre universitaire peut ne pas être indispensable pour accéder à un emploi, mais en affecter positivement la probabilité de l'obtenir (Vincens, 2000). Une autre dimension importante à ce niveau est de considérer que si le diplôme est une condition nécessaire pour l'obtention d'un emploi, la rémunération de celui-ci peut ne pas permettre de rentabiliser les études en

²⁷ Vincens (2000) exprime à cet égard : « *pour l'économiste (ou certains d'entre eux), le problème n'est pas de rechercher des changements de préférences, pas davantage explicables que les préférences éventuellement observées à un moment. La question est toujours de savoir comment ces préférences conduisent à des comportements différents en fonction de l'évolution de variables indépendantes : si la participation des femmes à l'activité économique a augmenté au cours du temps, ce n'est pas parce que leurs préférences ont changé, mais parce que les salaires féminins ont augmenté... Le sociologue aura probablement une opinion différente* ».

termes monétaires. Cette situation provoquerait, dans une logique de marché et du calcul économique rationnel, une baisse du nombre de candidats pour un diplômé donné et une hausse relative du salaire de cet emploi. Cette tendance n'est pas toujours observée en raison de préférences non monétaires qui guident vers cet emploi (valorisation sociale, satisfaction intellectuelle, culture générale...).

Quatrièmement, se pose le problème du financement de l'éducation qui, dans la grande majorité des cas, repose sur la contribution des familles ou de l'individu directement. Le problème du coût intègre alors celui fondamental du coût direct (frais de scolarité et frais d'entretien *spécifiques* liés à la localisation des établissements d'enseignement et *généraux* liés à la charge supportée par la famille si l'étudiant est toujours dans la maison familiale). L'hypothèse la plus robuste est que la probabilité de poursuivre des études dépend du revenu par tête dans la famille considérée : plus le revenu de la famille est élevé et plus celle-ci est prête à accepter la continuité des études.

Cinquièmement, l'intégration du coût d'opportunité représenté par le salaire ou, de façon plus élargie le gain perdu en préférant poursuivre ses études, est un élément primordial dans la détermination de la demande individuelle d'éducation. Les aides diverses (bourses ou subventions) et les réductions fiscales accordées généralement pour la scolarité post-obligatoire viennent en déduction de ce coût d'opportunité. Mais ce coût d'opportunité n'intègre pas pour Vincens (2000) la désutilité du travail en fonction de l'appartenance sociale : *« plus le revenu des parents est élevé et plus il est probable que le choix de poursuivre des études après la scolarité obligatoire ne prendra pas en compte le gain éventuel d'une entrée immédiate dans la vie active, car l'emploi que pourrait occuper le jeune, marquerait un déclassement social. »* Là encore, le « jeu sociétal », pour reprendre l'expression de Berthelot (1983), est effacé de la théorie du capital humain, ce qui pose d'évidentes interrogations sur un « capital » considéré comme reproductible.

Enfin, intervient dans la détermination de cette demande individuelle d'éducation, un « coût d'option » associé à la continuité des études (Vincens, 2000). En effet, il intègre le fait que les études n'aboutissent pas forcément au résultat espéré, et donc que la probabilité d'obtenir le diplôme de fin d'études est faible (tandis que pour le coût d'opportunité, la probabilité est proche de 1). Cette situation ramène l'étudiant à la position initiale avec des possibilités et donc des coûts d'option liés à une réorientation globale (recommencer la totalité du cursus dans une autre filière) ou partielle (bénéficier de l'acquis pour changer de filières). Le coût d'option prend également en compte le retard de carrière du travailleur parce qu'il n'a pas complété la totalité de ses études. Mais l'expérience accumulée durant cette phase d'activité, donc de non poursuite d'études, peut jouer en faveur d'une augmentation de salaire réduisant ainsi le coût d'option. Certains travaux montrent que des études, interrompues ou non finalisées par le diplôme, peuvent aussi accroître le salaire (Vincens, 2000).

En conclusion partielle, la formulation de la demande d'éducation dans la théorie du capital humain se situe au croisement de deux disciplines, économie et sociologie en particulier, mais se concentre fondamentalement sur les flux monétaires associés à l'investissement éducatif. L'analyse de la demande à laquelle nous avons procédé révèle deux choses importantes :

1) la construction économique de la demande d'éducation des jeunes ou de leur famille est associée étroitement au fait que l'accumulation des connaissances et des savoir-faire qui rend plus productifs les individus justifie de meilleures rémunérations, qui à leur tour incitent à investir davantage dans l'éducation. Précisons que le contenu, les conditions d'acquisition et de valorisation de l'éducation sont escamotés dans l'approche « *capital humain* ». Gazier précise ce réductionnisme : « *le capital humain n'existe que s'il est valorisé sur le marché du travail* » (Gazier, 1992, p. 2000). Les aptitudes productives, constituant le seul contenu du « *capital humain* », n'ont d'existence que par l'attribution d'une valeur (le salaire) sur un marché du travail.

2) Le rapport du « *capital humain* » à l'investissement plutôt qu'à la consommation fait de la demande d'éducation un processus de choix financier, en procédant à la comparaison entre l'augmentation de revenu espéré et le coût initialement supporté par la formation.

1.2.2 Le taux de rendement privé de l'éducation

Nous avons vu précédemment que la théorie du capital humain impose un comportement rationnel de recherche de la formation comme une décision d'investissement éducatif, en niant les préférences individuelles qui ne se ramènent pas au seul gain monétaire. Le « *capital humain* » fait l'objet d'une demande individuelle, il possède un taux de rentabilité et permet d'apprécier une efficacité externe de l'éducation sur les marchés. Le taux de rendement privé est un facteur déterminant de la demande d'éducation : il représente la confrontation entre la somme des gains sur l'ensemble de la vie active et le total des coûts (frais d'inscription, dépenses de fournitures, de transport et de cantine), et ainsi le manque à gagner ou coût d'opportunité. Deux méthodes principales permettent d'évaluer le rendement externe de l'éducation. La première est celle de la fonction de revenus, ou équation de Mincer (1974), dans laquelle les années d'expérience sur le marché du travail et les années de scolarité sont les principaux déterminants des salaires. La seconde, plus classique, est celle du taux de rendement interne privé applicable aux différents niveaux d'éducation. Sur la base de l'analyse de Blaug (1968), la formule généralement utilisée pour le calcul des taux de rendement est spécifiée de la manière suivante :

$$\sum \frac{\Delta y_{t+j}}{(1+r)^j} = \sum \frac{C_t}{(1+r)^i}$$

Avec

C_t = le coût total (coûts privés directs et indirects).

Δy_{t+j} = différentiel de revenu obtenu suite à l'investissement éducatif (le supplément de revenu engendré par l'éducation).

r = taux de rendement de l'investissement éducatif.

i = nombre d'années d'étude.

j = l'âge légal de la retraite.

Dans la théorie, l'agent rationnel choisit le niveau d'éducation qui égalise le taux de rendement avec le taux d'intérêt. En effet, l'individu peut emprunter au taux r pour l'investissement éducatif tant que le taux de rendement de l'éducation est supérieur au taux d'intérêt des marchés financiers. L'arbitrage s'opère donc entre l'investissement dans un produit financier, dont le taux rémunérateur est r , et l'investissement dans l'éducation. Dans le raisonnement qui précède, des hypothèses « fortes » sont postulées pour évaluer ce taux de rendement privé : 1) les différences de revenus des individus sont supposées imputables directement à leur niveau d'éducation ; 2) l'individu ne se révèle sensible qu'aux effets de l'éducation sur son revenu présent ou futur ; 3) la mesure de la rentabilité de l'investissement est considérée comme une valeur minimale. Si elle est supérieure au taux de référence du marché des actifs financiers, l'investissement éducatif sera alors souhaitable ; enfin, 4) le marché financier est supposé parfait avec un taux d'emprunt (taux d'intérêt universel et constant) égal au taux de placement.

Concernant le dernier point, Gurgand relève qu'« il existe vraisemblablement une limite au montant qu'un individu pourrait emprunter pour financer un investissement qui ne produit pas de collatéral susceptible d'être saisi (le capital humain) » (Gurgand, 2005, p. 39). Au-delà de cette difficulté, le type de calcul pose d'autres préoccupations quant à la fiabilité des données, de la méthodologie mise en œuvre par les auteurs, des hypothèses énoncées et de la relation avec le contexte particulier de valorisation des connaissances sur les marchés du travail. Le degré de fiabilité des données permettant une évaluation correcte de la rentabilité peut être remis en cause en raison d'un très faible nombre d'observations, notamment dans les pays en développement (ex : nombre de diplômés par cycle d'enseignement et par sexe). De même, la non complétude des recensements (ex : transferts de sécurité sociale ou bénéfices de la collectivité) est susceptible de changer la structure incitative de l'investissement dans le « capital humain » (Vandenberghe et Ries, 2000). En réalité, la méthodologie utilisée pose l'épineux problème de faire dépendre le revenu futur issu de l'accroissement de la productivité individuelle sur la seule et unique variable qu'est l'éducation. L'étude de Vinokur (1987) a dévoilé les principales faiblesses du calcul des rendements privés de l'éducation. Le problème central, souligne-t-elle, a trait à l'évaluation des rendements privés fondés uniquement sur les seuls revenus des salariés du secteur moderne, or ce secteur est considéré comme privilégié (en termes d'accès et de rémunération) dans de nombreux pays. Le choix « simpliste » qui est proposé à l'individu entre investir dans l'éducation et épargner ne correspondrait pas réellement aux conditions de vie, où il s'exerce davantage une pression entre choisir de s'éduquer ou de travailler (*ibid.*, p. 927). L'hypothèse qui est postulée sur les marchés du travail (concurrence parfaite) élimine la possibilité dite de « segmentation » pour l'anticipation des salaires (*ibid.*, p. 929). Enfin, l'auteur

souligne l'irrationalité économique de ce calcul, en objectant les limites d'une théorie des choix que l'on pousserait à la généralisation.

La circularité du raisonnement théorique entre formation et salaire, même pris en sens inverse est totale, et apparaît insurmontable, comme le précise Poulain :

« Pour avoir une théorie vraiment explicative, il faudrait mesurer la productivité du capital humain en dehors de toute référence aux salaires, par ses effets sur la production et non sur les revenus, en mesurant des productivités marginales individuelles. Or, et c'est là le talon d'Achille de cette théorie, il est totalement impossible d'isoler empiriquement le produit marginal du capital humain individuel sinon en faisant référence aux salaires. La seule explication du caractère productif du capital humain, de l'existence effective de différences de productivité entre des capitaux humains individualisés, ce sont les différences de salaires » (Poulain, 2001, p. 93).

La démarche méthodologique ne distingue pas non plus l'effet de l'éducation de celui issu de l'expérience acquise sur le marché du travail. Nous pensons précisément aux formations dites informelles pouvant être reçues au contact des autres, des supérieurs, par *learning by experience* ou encore par *learning by watching*, lesquelles sont indissociables de l'activité productive du salarié. Il serait plus raisonnable d'admettre que l'éducation agirait comme un potentiel de productivité. Barron et Kreps (1999) soutiennent que la formation a environ dix fois plus d'impact sur la productivité que sur le salaire. Même la transposition simple qui est proposée, en se référant aux profils de revenus obtenus par des diplômés plus anciens, est largement contestable dans des conditions économiques et sociales généralement instables. Les « *coupes transversales* », qui consistent à relever, à une date donnée, les salaires d'une certaine catégorie de diplômés à différents âges, peuvent affiner l'analyse, mais des imprécisions demeurent. Des biais importants (chômage, productivité...) s'introduisent dans les calculs de taux de rendement, bien que ceux-ci se limitent à évaluer des différentiels et non des valeurs absolues de salaires. Afin d'affiner le calcul des taux de rendement, la méthodologie consiste à suivre la carrière d'une cohorte de travailleurs sur une période de temps pour mieux détecter la variation de revenu. Si toutes les informations sont collectées et que le suivi des candidats est réalisable, on parvient alors à estimer les effets de l'âge ou de l'expérience sur les gains (profils âge-gains), et à se protéger des variations de l'inflation.

Pour revenir sur les limites théoriques du calcul, les hypothèses sont très discutables en règle général dans l'économie, et le sont davantage lorsqu'elles intègrent un « *capital* » aussi complexe que l'éducation (concurrence pure et parfaite des marchés, égalité de la rémunération et de la productivité marginale en l'absence d'effets externes...). Il convient d'insister sur le fait que le questionnement sur ces hypothèses est indispensable car elles constituent le noyau dur de la théorie du capital humain sur lesquelles viennent se greffer des « *hypothèses périphériques* » toutes aussi contestables que celles relatives aux indicateurs retenus (éducation, expérience...). Enfin, il faut mentionner que la rentabilité de l'éducation ne peut être dissociée du contexte économique de valorisation du « *capital humain* ». L'investissement éducatif apparaît moins rentable lorsque l'économie a atteint un degré avancé de développement de son économie, mais il l'est aussi lorsque les capacités de production ne progressent pas au même rythme que la croissance du « *capital humain* ».

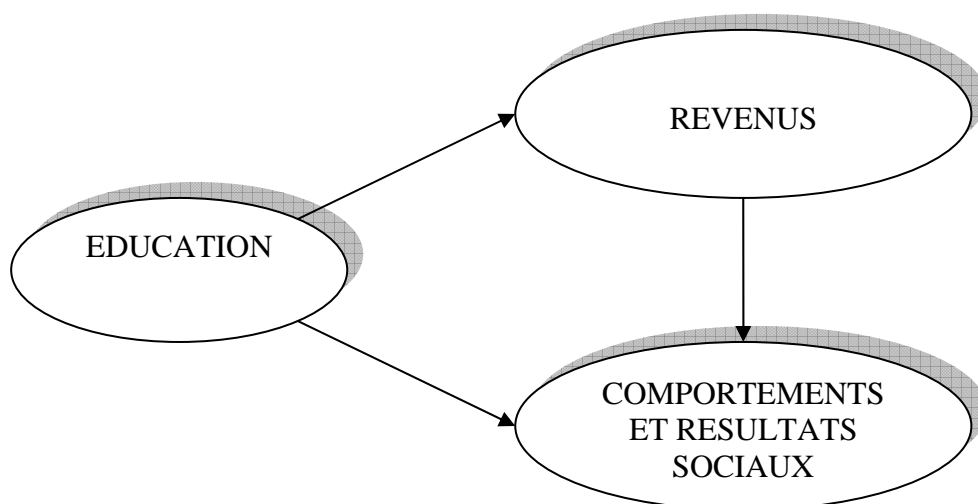
1.2.3 Le taux de rendement social ou « collectif » de l'éducation

Étant donné les difficultés pour évaluer le plus exactement possible la valeur du rendement privé de l'éducation, on imagine sans peine les inconvénients pour mesurer ce que l'éducation peut apporter à la société toute entière, dont les satisfactions ne sont pas d'ordre productif et marchand. C'est pourtant ce problème que tente de résoudre l'économie de l'éducation en déterminant le rendement social, lequel est supposé guider les choix en matière d'allocation des ressources entre niveaux et types d'éducation faits par les pays. Les effets sociaux de l'éducation les plus couramment admis recouvrent des aspects tels que *la santé* – on a ainsi souvent observé que les mères plus éduquées avaient tendance à être plus efficaces vis-à-vis de la santé de leurs enfants, ou plus généralement de leur famille –, *la citoyenneté* – les personnes plus éduquées pouvant avoir une plus grande participation à la vie publique et faire des choix mieux informés dans le domaine politique – ou *la population* – une société plus éduquée pouvant, par exemple, être mieux à même de contrôler les évolutions démographiques –.

Il faut donc comprendre que l'éducation des uns a une influence bénéfique sur le bien-être des autres. L'existence d'externalités²⁸ que l'éducation génère dans l'environnement humain est la justification principale d'un financement public de l'éducation. Le rendement social rend ainsi compte d'une dimension plus large des effets de l'éducation, et tente de compenser les restrictions qu'impose le taux de rendement privé : en effet, les accroissements de salaire ne mesurent pas tout le bénéfice de la continuité des études pour la société toute entière, et donc le taux de rendement privé sous-estime la valeur éminemment « sociale » de l'éducation.

L'idée générale n'est pas de nier qu'un revenu meilleur favorise sans doute l'adoption de comportements en matière de santé, par exemple, mais de retenir que l'éducation peut aussi, au-delà de l'impact positif du revenu sur ces comportements, exercer sur ceux-ci une influence plus spécifique, se manifestant que le fait que les individus plus éduqués ont des comportements différents de ceux qui le sont moins, et ce pour un même niveau de revenu du ménage. De façon très schématique, les relations cherchées peuvent être transcrites dans la structuration générale suivante.

²⁸ La référence de Guerrien définit les externalités ainsi : « expressions utilisées pour désigner toute situation où les activités d'un ou plusieurs agent(s) économique(s) ont des conséquences sur le bien-être (au sens large) d'autres agents, sans qu'il y ait des échanges ou des transactions entre eux. Lorsque que ces conséquences sont bénéfiques, on dit que l'externalité est positive ; elle est négative dans le cas contraire » (Guerrien, 2002, p. 212). Gurgand nous livre, semble-t-il, une définition plus précise : « on dit que l'éducation produit une externalité (positive) lorsque l'éducation d'un individu entraîne une augmentation du bien-être (ou de la productivité) d'autres individus autour de lui, sans que ce bénéfice soit reconnu par le marché et donc rémunéré. Dans ce cas, le salaire perçu par l'individu est inférieur à la valeur que la société devrait trouver à son éducation et les taux de rendement résultant de simples comparaisons de salaires sont sous-évalués » (Gurgand, 2005, p. 63).



Pour la détermination du taux de rendement social, les coûts engagés sont la somme du coût public et du coût privé. Le coût public représente les sommes investies par l'État pour l'équipement et le fonctionnement du système éducatif. L'État engage des dépenses de transfert au profit des élèves (bourses, cantines et restaurants universitaires, cités de logement pour étudiants,...). En reprenant les références proposées par Psacharopoulos et Woodhall (1988), les coûts sociaux directs sont les dépenses en capital, les dépenses salariales et non-salariales de fonctionnement. Une estimation plus précise intégrerait les taux d'abandons et de redoublements qui affichent des taux très élevés en général dans le secondaire et le moyen public (*ibid.*). Au niveau des gains, la difficulté majeure est de mesurer la véritable contribution de l'éducation à la collectivité ou les avantages non monétaires de l'éducation. Généralement, les avantages directs sociaux comprennent les avantages privés et les avantages au bénéfice de l'État. Ceux-ci sont constitués principalement de la productivité « supérieure » des individus, mesurée par le différentiel de revenu et les impôts supplémentaires acquittés par ces derniers.

L'évaluation du rendement social utilise les mêmes hypothèses de travail que pour le rendement privé, lesquelles sont beaucoup trop fragiles : les salaires relatifs sont proportionnels aux productivités relatives des travailleurs, l'éducation a pour effet d'augmenter les capacités productives, etc. Le contournement des déficiences de l'évaluation est réalisé par le même truchement que pour le rendement privé de l'éducation : on suppose que les écarts de revenus selon la scolarité résultent d'écarts de productivité, eux-mêmes causés par l'éducation. Or, le problème central demeure, les salaires peuvent être déconnectés partiellement, ou pleinement, de la capacité productive des individus. La réflexion de Vinokur sur cette question nous paraît particulièrement féconde pour la recherche d'un autre lien que celui prétendument admis dans la littérature sur le « capital humain » : « *Et si la relation entre l'école et la productivité passait non pas par le travail individuel mais par le collectif de travail, invitant à privilégier l'analyse de la structuration des emplois et des stratégies de gestion de la main-d'œuvre ?* » (Vinokur, 1987, p. 929).

Il n'empêche qu'une politique éducative fondée sur le taux de rendement social tiendrait à favoriser les formations à taux de rendement social élevé pour deux raisons, comme le précise Gravot : « *Si la valeur élevée du taux social est surtout imputable à ses composantes 'privées', il faut anticiper une demande forte de la part des individus qui seront nécessairement attirés par cette filière, et donc répondre à cette demande. Si la valeur élevée du taux social est imputable à ses composantes collectives (effets indirects, fiscaux, externalités, etc.), il est de l'intérêt de la collectivité d'investir dans cette filière pour en tirer tous les bénéfices.* » (Gravot, 1993, p. 202). Ainsi, si l'on favorise les filières à taux de rendement social élevé, il se produirait une augmentation des effectifs et des coûts dans ces formations par une pression concurrentielle de ces diplômés sur le marché du travail, aboutissant à une baisse des revenus de ces diplômés, et par voie de conséquence, à une décroissance du taux de rendement social. Dans le même temps, les travailleurs issus des autres filières, moins nombreux et moins coûteux pour la collectivité, voient leurs revenus augmenter : le taux de rendement des autres filières augmente alors. Il y aurait donc comme conséquence d'une politique menée sur ce critère de rendement social, une égalisation de tous les taux de rendement social, mais pas forcément des taux privés.

Il est utile de s'intéresser au critère du rendement social, en s'opposant au principe de main-d'œuvre qui conduit à faire du marché du travail l'élément clé de la politique de formation. Par le principe de la « *demande sociale* », la préoccupation majeure de l'État est de satisfaire les besoins culturels de la population. Ainsi, la logique de l'éducation, comme consommation durable, se substitue à celle de l'éducation comme investissement. Toutefois, Gravot met en doute une « *demande sociale librement exprimée par les individus* » : « *les projets éducatifs individuels sont nécessairement orientés par le système éducatif lui-même. Ce dernier est conçu de telle sorte que les individus subissent de façon quasiment permanente orientation et sélection* » (Gravot, 1993, p. 204).

Cependant, la « *demande sociale* » est bien l'expression d'un choix collectif privilégiant les dimensions culturelles de l'éducation, la pression démographique, les besoins sociétaux, et non les besoins de main-d'œuvre du marché du travail. L'implication d'une logique sociale dans le cadre du système éducatif serait de former des « *généralistes* » plutôt que des « *spécialistes* » adaptés au marché du travail. Mais la spécialisation pose des difficultés quant aux possibilités d'adaptation, il conviendrait donc pour la cohérence du système éducatif, de « *produire à la fois des généralistes et des spécialistes et le plus souvent au sein d'une même spécialité de formation* » (Gravot, 1993, p. 206).

Les rendements de l'éducation ont été estimés un nombre incalculable de fois, dans pratiquement tous les pays, sur la base de données individuelles de salaires. Psacharopoulos (1985) et Psacharopoulos et Patrinos (2002) se sont fondés pour leur évaluation sur la *méthode complète* (*Full Method*), consistant à déterminer le taux d'actualisation qui égalise un flux de bénéfices éducatifs et un flux de coûts (coûts éducatifs et coûts sociaux), pour une classe d'âge donnée, à un niveau de formation donnée.

Les résultats (*cf. infra* tableau I.1) permettent de rapporter trois constats essentiels :

1) l'éducation est un investissement plus rentable dans les pays en voie de développement que dans les pays développés. Ce résultat est expliqué largement à cause de la rareté relative du « *capital humain* » dans les pays en développement et la décroissance de la rentabilité de l'investissement éducatif liée à la quantité de « *capital humain* » (nombre d'années d'étude) existant au-delà d'un certain stock de celui-ci. Ce constat devrait donc inciter les politiques à accroître les niveaux scolaires dans ces pays ;

2) le taux de rentabilité privé est généralement plus élevé que le taux de rendement social. Cette différence peut faire preuve de mauvais jugements (il serait plus rentable de favoriser l'éducation pour soi que pour tous) si l'on ne tient pas compte des transferts qui modifient le gain privé par rapport au gain social (subventions et taxes des gouvernements pour financer l'intégralité ou une partie du coût direct de l'éducation). On peut également prendre en considération le fait que le rendement social est sous-évalué, et signaler par la même occasion que le salaire ne peut être la seule variable d'incitation à l'effort éducatif. La difficulté à quantifier précisément les effets bénéfiques de l'éducation sur le bien-être des autres est une autre raison essentielle à la sous-valorisation « *sociale* » de la formation ;

Enfin,

3) la rentabilité sociale de l'enseignement primaire est plus élevée que celle de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur.

Tableau I.1 – Rendements privés et sociaux de l'éducation (Full Method), 2002

	<i>Primaire</i>		<i>Secondaire</i>		<i>Supérieur</i>	
	Privé	Social	Privé	Social	Privé	Social
Afrique	37,6	25,4	24,6	18,4	27,8	11,3
Amérique Latine	26,6	17,4	17,0	12,9	19,5	12,3
Asie	20,0	16,2	15,8	11,1	18,2	11,0
Europe	13,8	15,6	13,6	9,7	18,8	9,9
OCDE	13,4	8,5	11,3	9,4	11,6	8,5

Source : Psacharopoulos et Patrinos (2002).

Les taux de rentabilité qui figurent dans le tableau précédent doivent être interprétés avec grande prudence, dans la mesure où ils ne tiennent pas compte des différences pouvant exister en termes de capacité d'infrastructure, de l'origine socio-économique des contextes pays et de la qualité de l'enseignement dispensé, et donc pourraient comporter un biais surtout en l'absence d'incorporation, comme c'est le cas dans cette méthode, des externalités positives de l'éducation. Les résultats sont fortement contestés par d'autres contributions (Bennell, 1996). L'auteur souligne notamment le manque de fiabilité des études disponibles pour l'Afrique sub-saharienne, où la qualité des données est souvent mauvaise. Il ajoute que les principales conclusions de Psacharopoulos ne seraient pas vérifiées

pour chaque pays considéré séparément, et que la recherche sur les rendements privés ne peut faire l'objet de plus d'estimations à partir des méthodes déjà éprouvées.

1.3 L'impact de la théorie du capital humain dans la mise en œuvre des politiques éducatives

1.3.1 Les justifications principales de l'intervention des pouvoirs publics dans le système éducatif

Les investissements dans l'éducation sont sources de rendements à la fois privés et sociaux. L'importance de l'intervention de l'État dans le financement du système éducatif dépend largement des résultats obtenus sur la rentabilité au plan collectif, donc du rendement social de l'éducation. Selon la théorie du capital humain, un financement public se justifie si les bénéfices collectifs dégagés par le développement de l'éducation sont plus importants que la simple addition des bénéfices privés. Or, l'évaluation précise des bénéfices collectifs ou externalités positives générés par l'éducation est très difficile à quantifier empiriquement. De plus, les effets externes de l'éducation ne sont pas de la même nature selon le niveau d'éducation : le rendement social de l'éducation est une fonction décroissante du nombre d'années de scolarité, alors que le rendement privé en est une fonction croissante. Rappelons que le faible rendement social observé dans les études en comparaison avec le rendement privé est associé au fait qu'il est très difficile de saisir tous les bénéfices que la société retire de l'instruction de ses membres, ce qui sous-estime en permanence la valorisation sociale de l'éducation dans la recherche économique. Deux caractéristiques de l'investissement en « *capital humain* » généralement cités - l'hétérogénéité des rendements individuels et le risque²⁹ significatif qu'il comporte (Carneiro *et alii*, 2002) - montrent qu'il est possible que la somme des décisions individuelles puisse mener à un sous-investissement en « *capital humain* » pour l'économie dans son ensemble. Dans ces conditions, l'intervention de l'État est requise en matière d'éducation, et certaines justifications prennent plus d'importance que d'autres.

En réalité, la formation du « *capital humain* » demeure un domaine important dans lequel l'État est censé avoir une grande responsabilité, sans que la théorie économique puisse déterminer avec certitude où se situe la ligne de partage entre responsabilité de l'État et responsabilité du secteur privé (Colclough, 1996, pp. 589-610)³⁰. Pour la théorie du « *capital humain* », le gain privé se confond

²⁹ Les auteurs font référence notamment au caractère imprévisible des rendements de l'éducation au moment où les choix individuels se forment.

³⁰ Les répercussions du « *capital humain* » sur les résultats non commerciaux et les rétroactions sur le développement économique ont tenté d'être évaluées par McMahon (2000). L'étude a porté sur 78 pays dont 22 pays membres de l'OCDE. À partir d'une analyse fondée sur le modèle de croissance endogène de Lucas (1988) pour évaluer les retombées commerciales nettes de l'éducation (niveau moyen d'éducation) et de la fonction de

généralement avec le gain collectif de l'éducation : la « *main invisible* » est censée assurer que les décisions de chacun, selon son intérêt propre, le sont également à l'avantage de la société dans son ensemble. À partir de là, les rendements privés suffiraient à constituer une base ferme pour les décisions publiques. Le calcul des bienfaits de l'éducation sur le plan collectif est largement sous-estimé dans les travaux d'inspiration néo-classique. L'appropriation privative de l'éducation apparaît généralement comme une « *vérité évidente* »³¹. Certes, le gain « *social* » est délicat à évaluer, et sa captation dans la construction économique particulièrement difficile, mais il existe de nombreuses raisons de justifier l'intervention publique en matière d'éducation. Deux types d'arguments, en partie liés, sont généralement avancés et un troisième tout aussi fondamental.

Le premier renvoie aux imperfections qui ne permettent pas au marché de l'éducation de fonctionner de manière socialement optimale. La prise en compte des imperfections du marché dans le secteur de l'éducation ne doit pas sous-estimer l'existence des « *défaillances de l'État* » ou *government failures* qui ont trait à la bureaucratie, l'inefficacité et la corruption. Mais ces défaillances de l'État ne constituent pas forcément un problème crucial, notamment en ce qui concerne le rapport contradictoire gratuité/inefficacité pour les raisons qu'avance Vinokur : « *Au cours de la période précédente (1960-1980) rares sont les auteurs (tous sociologues) qui dénoncent le caractère pervers de la redistribution des revenus que génère la politique de gratuité ou de quasi gratuité des études post-obligatoires, dans la mesure où la possibilité académique d'accéder aux niveaux d'instruction élevés reste majoritairement réservée aux détenteurs de "capital" intellectuel et social, qui sont issus de milieux aisés. Même si l'école est gratuite, une fiscalité régressive ou insuffisamment progressive implique dans ce cas que ce sont les moins fortunés qui subventionnent les groupes sociaux favorisés qui bénéficieront des revenus et du statut social que confère l'instruction* » (Vinokur, 2004, p. 25).

production des ménages de Becker (1965) pour les retombées non commerciales de l'éducation (criminalité, fécondité,...), McMahon obtient une explication de 40% de la croissance économique par habitant dans les pays de l'OCDE par les effets sociaux non commerciaux de l'éducation. L'idée sous-jacente de l'analyse est que l'éducation (niveau d'éducation dans la collectivité) produit des effets indirects, qui par effet de rétroaction se répercutent sur la croissance économique. Un autre résultat, fondamental, montre que les externalités représentent 57% du total des résultats commerciaux et non commerciaux de l'éducation, ce qui logiquement, selon l'auteur, impliquerait un pourcentage équivalent du financement public de l'éducation en cédant le reste aux intérêts privés. La démarche qui est proposée, au-delà de quantifier « *avec audace* » des richesses pour la collectivité, qui par nature sont « *hors-mesure* », a le mérite, certes, de mesurer l'apport nécessaire de fonds publics dans le système éducatif, mais l'exercice comptable et les modèles utilisés sont peu convaincants. Ils ne tiennent pas compte de la faiblesse des hypothèses de la théorie du capital humain. Les résultats obtenus sont donc à apprécier avec une extrême prudence, notamment dans le cadre d'une politique de recommandation.

³¹ L'hebdomadaire, *The Economist*, relayant les arguments des chercheurs de la *London School of Economics*, souligne cette « *évidence* » : « *la question centrale pour un gouvernement essayant de réformer le financement de l'université est de savoir qui, du contribuable – comme en Grande-Bretagne et partout en Europe – ou de l'individu – comme c'est le cas aux États-Unis et, dans une certaine mesure, en Australie –, doit supporter l'essentiel des coûts. Confier le fardeau aux contribuables en général serait raisonnable s'il pouvait être démontré que les bénéfices d'une éducation universitaire étaient davantage ressentis par la société en général que par l'individu. Mais cela ne semble pas être le cas. Tandis que les bénéfices sociaux d'une meilleure éducation sont discutables, les bénéfices individuels sont clairs. Avoir un diplôme enrichit* » (*The Economist*, 16 novembre 2002, p. 11).

Si l'on admet que l'éducation peut représenter un bien donnant lieu à un marché – puisqu'elle fait l'objet d'une demande, d'une offre et d'un prix variable – on ne peut toutefois pas en nier ses imperfections pouvant en conséquence nécessiter l'intervention de l'État. La source de ces imperfections peut provenir de deux éléments principaux : 1) la dualité du consommateur et 2) les asymétries d'information qui empêchent les agents de prendre les décisions optimales (la rationalité des agents est alors limitée³²). Concernant la dualité du consommateur sur le marché de l'éducation, il convient d'accepter que l'éducation est un bien particulier pour lequel le prescripteur n'est pas directement l'usager des biens et services, même si il en finance le coût. L'éducation est un coût supporté en grande partie par la collectivité dont les principaux bénéficiaires sont les enfants. Pour que les parents aient intérêt à prendre des décisions optimales en faveur de l'éducation de leurs enfants, leur comportement doit être relativement altruiste. Si les parents ne sont pas sensibles à l'avenir professionnel et du niveau de vie de leurs enfants, ils ne sont pas disposés *a priori*, à engager des dépenses d'éducation sauf à en tirer un bénéfice personnel immédiat ou futur. En l'absence de comportement altruiste des parents, l'investissement des familles dans l'éducation de leurs enfants n'est pas socialement optimal (Balestrino, 1997). L'hypothèse est fondamentale car à l'inverse d'une générosité intergénérationnelle dont les parents prennent la responsabilité en investissant dans l'éducation de leurs enfants, il peut exister une rentabilité immédiate du fruit du travail des enfants, comme par exemple dans certains pays en développement³³. Par ailleurs, certains économistes comme Colclough (1996) soulignent que les problèmes de principal/agent dans les familles peuvent conduire à une sous-estimation des parents en ce qui concerne les rendements de la scolarisation de leurs enfants. Ce problème pouvant conduire à un investissement insuffisant dans la formation, l'État devrait compenser alors sous forme de subventions le manque d'investissements privés. La relation principal/agent entre les parents et les enfants est l'une des raisons sous-jacentes à l'idée d'un enseignement obligatoire jusqu'à un certain âge. Un autre argument essentiel en faveur de l'enseignement obligatoire est que les pouvoirs publics le considèrent comme un bien tutélaire devant

³² Le concept de rationalité limitée est formulé par Simon (1959), en s'opposant à la rationalité maximisatrice de l'analyse néo-classique. Ce concept rend compte des difficultés pour un individu pour recevoir, emmagasiner, et trier l'information, ainsi que des difficultés qu'ont les individus pour communiquer leurs savoirs et leurs sentiments aux autres : « *chaque organisme humain vit dans un environnement qui produit des millions de bits de nouvelle information chaque seconde, mais le goulot d'étranglement de l'appareil de perception n'admet certainement pas plus de 1000 bits par seconde et probablement moins* » (Simon, 1959, p. 273). Delamotte souligne quant à lui qu'il est « *très coûteux, voire impossible, d'identifier les contingences futures et de spécifier ex ante les adaptations appropriées aux états futurs du monde. Dans le domaine éducatif, ce concept impose une autre lecture de la notion d'investissement. Il ne saurait y avoir de confiance dans le choix d'un cursus de formation lorsque le marché éducatif est caractérisé par une situation d'incertitude et de risque* » (Delamotte, 1998, p. 166).

³³ Dans les années 1960, des chercheurs ont mis en évidence le fait que le nombre d'enfants par femme était d'autant plus important que le pays était pauvre (Delamotte, 1998). La restriction financière devait pourtant agir comme un frein à l'expansion démographique. Les études ont montré plus en profondeur que les parents avaient un comportement « *rationnel* » dans la mesure où un enfant supplémentaire était considéré comme une source de revenu supplémentaire pour la famille dans une vision à court terme. Le nom de ce phénomène dit « *malthusianisme des naissances* » a été donné en référence à l'économiste Malthus qui prônait la régulation des naissances.

être consommé et cela même si cette consommation entre en conflit avec les préférences individuelles (Musgrave, 1959). L'intervention de l'État est alors justifiée pour contraindre les parents à fournir un enseignement de base à leurs enfants. En effet, les individus ont tendance à prendre des décisions en ne considérant que leurs propres avantages et à ignorer les bénéfices pour la collectivité. Cela les conduit à se former moins que ce qui serait désirable du point de vue collectif, alors même que la désidérabilité sociale s'accroît. Pour encourager les individus, il est nécessaire que l'État les soutienne et favorise la formation. Divers moyens existent. Ils sont déjà utilisés : subventions, bourses, etc. Généralement comme le précise Bourdon : « *L'initiative publique assure la subtile alchimie entre permettre l'éducation du plus grand nombre – objectifs d'externalités par la cohésion – et la création des savoirs les plus avancés – effet de compétitivité dans une économie de la connaissance* » (Bourdon, 2002, p. 4)

En général, si l'intervention de l'État est justifiée au niveau de l'école élémentaire, certains économistes estiment que l'on ne doit pas lui conférer le monopole de la gestion dans l'enseignement post-élémentaire. Lévy-Garboua (1998), inspiré par la théorie de Becker sur le fait que l'éducation est le premier « *investissement personnel* », souligne qu'« *une école publique obligatoire complétée par une éducation supplémentaire facultative est Pareto-supérieure à une solution publique interdisant tout complément privé* », en ajoutant que « *la solution mixte est moins inégalitaire que la solution de marché* » (*ibid.*). Quant au financement public des enseignements non élémentaires, au-delà de l'âge de scolarité obligatoire, la réponse semble tomber sous le sens de la logique de la théorie du capital humain : le « *savoir social* » qu'offre de façon homogène le choix public comporte en son sein une multitude de « *savoirs spécialisés* » qui ne sont pas destinés à tous, et donc qui ne se soumettent pas à une décision collective. Ils font donc l'objet d'une meilleure appropriation par le secteur privé à l'aide du marché du crédit. Ainsi, l'« *intervention publique n'est pas a priori justifiée* », comme le précise Lévy-Garboua (*ibid.*).

Pourtant, il semblerait que les agents aient de telles préférences dans le domaine éducatif (du fait de l'accroissement de l'hétérogénéité de la population) et un haut niveau de désirabilité en « *savoirs spécialisés* », qu'en déléguer la production au secteur privé pourrait comporter un coût supérieur au gain d'efficacité que l'on attribue au marché (Bisin et Verdier, 2000). La socialisation de l'éducation serait un arrangement institutionnel représentant la cause et la conséquence de l'homogénéité idéologique et culturelle plus ou moins grande de la population pour Gradstein et Justman (2000).

Pour les asymétries d'information, second motif important de l'intervention publique dans le marché de l'éducation, il convient d'accepter que les produits et services proposés sur ce marché ne bénéficient pas toujours d'une bonne lisibilité pour le public. Le comportement altruiste peut ne pas suffire à faire les bons choix en matière d'éducation pour les enfants, en particulier si les parents sont illettrés ou analphabètes. Si l'impact de l'éducation sur l'avenir de leurs enfants n'est pas parfaitement bien perçu par les parents, phénomène de sous-optimalité, alors l'éducation peut être considérée comme un bien tutélaire, ce qui justifie l'intervention de l'État. De même, sur le marché du crédit,

dont l'impact est très sensible à la demande d'éducation, notamment dans l'enseignement supérieur, des familles pourront posséder les capacités financières requises que d'autres ne pourront pas disposer. Généralement, la conséquence de cette imperfection a été de renforcer la contrainte budgétaire des familles. Cela s'est traduit par un « *rationnement du crédit* » (Bardhan *et alii*, 2000). L'imperfection du marché du crédit affecte négativement des familles non seulement sur la validité du projet (taux de rendement, risque,...), mais également les ressources dont elles disposent initialement, leurs « *garanties* ». Cette asymétrie a eu une répercussion dommageable sur les familles, consommatrices du service éducatif pour leurs enfants. D'une part, un projet éducatif peu rentable sera financé sans pour autant garantir sa viabilité et vice versa, d'autre part, la formation d'un individu issu d'un ménage « *favorisé* », mais dont les capacités intellectuelles sont limitées, aura une probabilité plus forte d'être financé alors qu'un individu doté de bonnes capacités intellectuelles, mais issu d'un ménage « *défavorisé* », ne présentera pas les mêmes « *garanties* », l'excluant ainsi du marché du crédit. La répartition inégale des richesses se transmettra de génération en génération puisque seuls les agents initialement « *riches* » auront accès au marché du crédit pour investir dans un capital physique ou humain (Becker et Tomes 1986).

Enfin, l'intervention de l'État dans l'éducation ne pourrait être autant rendue nécessaire que par l'existence des externalités qu'elle génère. En effet, même si l'éducation ne présente pas les caractéristiques d'un bien collectif « *pur* »³⁴, étant un service individualisable, donc exclusif et autorisant de faire payer l'accès aux services d'enseignement, les externalités dégagées par l'éducation, que l'individu n'intègre pas dans le calcul qui sous-tend sa décision de poursuivre des études, doivent être pris en compte par la sphère publique. Ces effets ont été très tôt mis en évidence dans la littérature économique par les auteurs libéraux, dont Adam Smith lui-même³⁵. Pour autant, dans l'analyse de Smith et des Classiques, il convient de souligner la constance du raisonnement soulignant que pour des raisons d'efficacité, il n'est pas souhaitable de céder le financement et la gestion de l'éducation à la seule sphère publique.

³⁴ « *Un bien collectif ou bien public pur est en effet caractérisé par deux dimensions : la non-rivalité et la non-exclusion. En matière d'éducation, rien n'empêche a priori d'exclure quelqu'un d'une école et cela même s'il a payé le service. La condition de non-exclusion n'est donc pas respectée. La fourniture publique du bien éducatif ne peut donc trouver sa source de légitimité au sein même de son caractère collectif* » (Greffé, 1994, p. 374).

³⁵ Rappelons la pensée de Smith sur le thème des externalités : “*the state, however, derives no inconsiderable advantage from their instruction. The more they are interested, the less liable they are to the delusion of enthusiasm and superstition, which, among ignorant nations, frequently occasion the most dreadful disorders. An instructed and intelligent people besides are always more decent and orderly than an ignorant and stupid one. They feel themselves, each individually, more respectable, and more likely to obtain the respect of their lawful superiors, and they are therefore more disposed to respect those superiors. They are more disposed to examine, and more capable of seeing through, the interested complaints of faction, and sedition, and they are upon that account, less apt to be misled into any wanton or unnecessary opposition to the measures of government. In free countries, where the safety of government depends very much upon the favourable judgment which the people may form of its conduct, it must surely be of the highest importance that they should not be disposed to judge rashly or capriciously concerning it*” (Smith, 1759, p. 61).

Nous retiendrons pour simplifier notre présentation trois types d'externalités : économiques, sociales et politiques. Chaque type d'externalité a fait l'objet de nombreux travaux empiriques, dont nous présenterons brièvement les résultats les plus robustes.

Tout d'abord, les *externalités économiques* sont remarquables dans le système productif lui-même. On peut penser que les gains de productivité dus à l'éducation de la main-d'œuvre sont généralement plus élevés que ceux générés par un simple travailleur sans formation. La productivité d'un travailleur peut agir positivement sur la productivité des autres travailleurs, en transférant « gratuitement » ses compétences ou ses connaissances. Le fonctionnement des marchés peut également être amélioré lorsque les consommateurs sont mieux formés pour traiter l'information et dynamiser la concurrence entre les producteurs. Si l'éducation améliore la mobilité des travailleurs, l'adaptabilité aux postes de travail et permet de mieux saisir l'information sur les marchés du travail, elle pourrait mieux accorder l'offre et la demande de travail.

Les *externalités sociales* ont quant à elles une grande influence sur l'attachement de la population aux normes et aux valeurs communes de la collectivité. La dimension sociale de l'éducation a une portée infinie, ce qui empêche tout calcul précis et achevé de ses effets, nous l'avons déjà souligné. Parmi les principaux effets sociaux générés par l'éducation, on peut attendre une plus grande conscience collective, ce qui s'associe généralement à l'apparition et au développement des institutions sociales comme la sécurité sociale, les systèmes d'allocation divers, le système judiciaire (par la diminution des crimes et délits)³⁶, le système de santé, le système scolaire dans sa globalité... De nombreuses études ont dégagé une corrélation nette entre l'éducation et la santé, tant individuellement que pour les membres de la famille (Grossman et Joyce 1989 ; Grossman et Kaestner, 1997)³⁷. McMahon (1998, 2000) et Grossman et Kaestner (1997) sont parvenus à établir une corrélation entre la baisse du taux de mortalité infantile et les inscriptions plus nombreuses des femmes aux études primaires et secondaires sur un décalage de vingt ans. Stauss *et alii* (1993) ont démontré les effets positifs de l'éducation sur la santé des adultes. Frank et Mustard (1994) ont constaté une meilleure connaissance sur la nutrition et donc sur la santé (par le déclin des taux de mortalité, l'accroissement de l'espérance de vie et une baisse de la mortalité infantile) à partir de

³⁶ La scolarité ne réduit pas le crime directement, mais c'est l'intégration des jeunes dans des institutions spéciales, soit à l'école secondaire ou dans le cadre d'un emploi aidé, qui évite à ces jeunes de rester dans les rues (Speigleman, 1968 ; Ehrlich, 1975 ; Witte, 1997).

³⁷ Une hausse de 1% du taux d'alphabétisation national est directement associée à une amélioration de l'espérance de vie, soit un gain de deux ans (Preston et Weed, 1976). L'éducation et la santé sont directement liées : plus les parents sont instruits, moins le risque de décès des enfants est élevé (Cochrane *et alii*, 1980). Les enfants dont les mères sont instruites ont plus de chances d'aller à l'école et de faire des études supérieures, l'éducation des femmes permet d'améliorer la santé de la famille, particulièrement celle des enfants et des femmes, en partie à cause du revenu familial plus élevé, mais aussi en raison des connaissances plus poussées de la mère et de meilleures pratiques sanitaires et nutritionnelles (Banque mondiale, 1993).

l'éducation acquise tôt dans une vie et bénéfique à l'âge adulte. Les enfants des couples mieux éduqués seraient à même d'avoir un développement cognitif plus harmonieux et une moindre probabilité d'échec scolaire (Dawson, 1991). Ces personnes se livreraient moins à des activités criminelles du fait de meilleures perspectives d'emploi (Yamada et Kang, 1991) et seraient plus charitables (Hodgkinson et Weitzman, 1988). Par logique, les taux de fécondité et la taille des familles baissent à mesure que les femmes s'instruisent (achèvement des études primaire, secondaire et post-secondaire et doctorat) (Cochrane, 1979 ; Michael, 1982 ; Schultz, 1993 ; Greenwood, 1997 ; McMahon, 1998). Pour Becker *et alii* (1990), la fertilité est une fonction inverse du niveau d'éducation, ce qui semble corroborer le fait que les pays dotés d'une faible couverture scolaire soient aussi ceux dans lesquels la natalité est la plus forte, alors que les pays « *développés* », mais pas uniquement, enregistrent un taux de natalité plus modeste. Au-delà du fait qu'une part croissante du revenu est consacrée aux dépenses de santé et à mesure qu'augmente le revenu, l'éducation modifie le comportement préventif des agents. Ainsi, l'éducation améliore l'efficacité du comportement de consommation médicale des individus et elle incite à adopter un comportement préventif face aux risques, ce qui par exemple, agit sur la prévention des catastrophes naturelles et l'économie des énergies domestiques. Enfin, l'éducation est un facteur de développement cointégré à la valorisation des institutions et activités culturelles, ce qui contribue par rétroaction à développer davantage les connaissances (cinéma, littérature, musées, défense du patrimoine...).

Les *externalités politiques* montrent enfin en quoi l'éducation agit globalement positivement sur le fonctionnement des systèmes politiques de type démocratique (Cohn et Geske, 1990). L'élévation du niveau d'éducation de la population augmente la capacité cognitive des agents en matière de choix politique et de participation, et accroît ainsi leur faculté à garder en mémoire les événements politiques. La participation politique électorale est en fait fortement corrélée au niveau d'éducation (Wolfinger et Rosenstone, 1980). La stabilité politique et institutionnelle semble dépendre également fortement, selon les auteurs, du niveau d'éducation.

La description des différents types d'externalité nous semble fondamentale pour la suite de notre analyse. Elle alimente la critique, tenant au fait que les revenus monétaires financiers individuels ne peuvent pas représenter convenablement la totalité des bénéfices que l'éducation produit sur le plan collectif. En sous-estimant les bénéfices générés par la scolarisation d'un pays, toutefois dans des proportions toujours imprécises, il s'ensuit que le taux de rendement social est un instrument inadéquat pour l'allocation des ressources publiques. L'avantage de saisir les externalités de l'éducation est de révéler les fonctions sociales de l'instruction, en considérant celle-ci comme un enjeu de société, et non une simple consommation ou un investissement classique des ménages. L'inconvénient majeur sur le plan économique qui subsiste, à notre avis, est de voir « *les externalités de l'éducation partout, sauf dans les chiffres de la productivité* ».

1.3.2 L'éducation et la justice sociale : un fondement essentiel de l'intervention publique

Les externalités de l'éducation analysées précédemment ont été considérées de manière très générale. Or, parmi les externalités sociales, l'argument fondamental qui souligne l'intérêt de l'intervention de l'État est justifié généralement par le concept d'« *égalité des chances* » qui, bien que profondément analysé dans la littérature économique, mais pas seulement, reste encore l'objet d'intenses controverses.

Les économistes forment généralement un consensus centré sur l'idée que les individus ont les mêmes chances si leur espérance de gains ne dépend que de leurs efforts dans l'éducation et dans le travail, et non de leurs caractéristiques propres ou de circonstances pour lesquelles ils ne peuvent pas être tenus pour responsable (Roemer, 1998). L'« *égalité* »³⁸ qui y est définie peut être mesurée concrètement comme l'accès au plus grand nombre à l'éducation de base, le rôle de la mobilité sociale comme ascenseur social, les effets des modes de financement de l'éducation basée sur l'« *égalité des chances* », mais des indices d'inégalité peuvent également être utilisés (indice de Gini, courbe de Lorenz, ligne de pauvreté,...). Comme l'éducation est soumise à des contraintes indépendantes de la volonté des individus, le niveau de formation final sera différent, même à capacité intellectuelle et à un niveau d'efforts donnés. Ces contraintes auront pour effet de produire des différences dans les inégalités de revenu, phénomène qui risque de se perpétuer de génération en génération. Cela justifie une intervention publique en ce qui concerne l'éducation.

Le souci d'égaler les chances des individus est l'un des principaux arguments qui justifie la présence des écoles publiques, et principalement dans le primaire et le secondaire. Mais, dans l'étendu des recherches sur cette question, le débat sur l'« *égalité des chances* » porte davantage sur la question du comment doit intervenir le public en matière d'éducation, plutôt que sur le pourquoi. Le système éducatif, selon Rawls, devrait assurer à chacun une juste égalité des chances³⁹, en offrant des compensations à tous ceux qui en ayant les capacités, appartiennent aux classes les moins favorisées. Comme le résume le tableau ci-après (cf. tableau I.2), les conceptions différentes de l'égalité des chances stimulent une forme d'intervention variable de l'État, selon que l'éducation est obligatoire ou

³⁸ Du concept d'« *égalité* », est généralement dérivé celui d'« *égalité d'opportunités* » (Roemer, 1998) dans les discours analysant le « *capital humain* » et la justice sociale ou l'équité. L'« *égalité des opportunités d'investissement de l'investissement éducatif* » (Mulot, 2001), pour être plus précis, repose sur une vision libérale de « *compensation des désavantages* ». Ainsi, cette « *égalité* » existe si les personnes qui souffrent d'un désavantage quelconque lié à leur origine sont compensées (en leur donnant des moyens à investir dans l'éducation par le crédit, par exemple), afin de niveler les différences entre les individus. Ces différences doivent être indépendantes de « *l'effort* » qu'ils fournissent individuellement. Elles doivent résulter de leurs « *circonstances* » (facteurs sur lesquels ils n'ont aucune influence comme leurs gènes, l'éducation de leurs parents, les infrastructures environnantes, etc.).

³⁹ Rawls définit ainsi le principe de juste égalité des chances : « *dans tous les secteurs de la société il devrait y avoir des perspectives à peu près égales de culture et de réalisation pour tous ceux qui ont des motivations et des dons semblables. Les attentes de ceux qui ont les mêmes capacités et les mêmes aspirations ne devraient pas être influencées par leur classe sociale* » (Rawls, 1987, p. 104).

post-obligatoire (c'est-à-dire, en général, fin de secondaire ou supérieur). Mill soulignait déjà que l'imperfection du marché oblige l'État à intervenir pour rendre l'école obligatoire jusqu'à un certain âge. Ensuite, le courant néo-classique a clarifié cette position, en précisant dans ses modèles fondés sur la notion de « *capital humain* » que cette imperfection (irresponsabilité parentale en matière d'éducation) ne nécessite pour autant que l'État finance ou produise directement les biens et services d'enseignements (Gravot, 1993).

L'intervention de l'État dans le domaine de l'éducation pose généralement un débat technique, dont les questions fondamentales demeurent : quels sont les instruments les plus efficaces pour atteindre l'optimum économique ? Comment distinguer ce qui revient au marché du « *capital humain* » et à la responsabilité de l'État ? Les réponses peuvent être présentées, en envisageant essentiellement le débat à travers la notion de redistribution. L'« *égalité des chances* », selon les différentes conceptions auxquelles elle peut donner naissance, exige une action redistributive de l'État. Les modalités de son intervention se posent alors : l'État doit-il se limiter à financer le coût de l'éducation en procédant à une redistribution des ressources, comme le suggère Friedman (1962), ou doit-il produire et redistribuer directement les biens et les services ?

Tableau I.2 – Politiques d'« *égalité des chances* » à travers l'éducation

Égalité des chances / Niveau d'éducation	<i>Libertaire</i> ⁴⁰	<i>Méritocratique</i>	<i>Universelle</i>	<i>Compensatrice</i>
Obligatoire	Orientation précoce Sélection Fourniture privée : <i>Vouchers</i>	Orientation précoce Sélection Aides au mérite	Fourniture publique Gratuité totale	Fourniture publique Gratuité totale Aides compensatoires
Post-obligatoire (second cycle du supérieur et supérieur)	Sélection à l'entrée Fourniture privée	Sélection à l'entrée Aides au mérite	Aucune sélection Gratuité totale	Discrimination positive « <i>seconde chance</i> » Aides compensatoires

Source : Fernández Mellizo-Soto (2002).

Il y a là un problème fondamentalement politique dont la solution, pour certains économistes, consiste à tenir compte de la notion d'« *hybridation* » de l'éducation (Vinokur, 2004, pp. 17-37). L'apparition de nouveaux acteurs publics et privés, le développement de la sous-traitance éducative et de la possibilité donnée aux établissements publics d'intervenir comme « *entrepreneurs* » sur le marché, décriraient l'intermédiation public/privé comme une alternative possible aux conflits réguliers

⁴⁰ Cette conception est défendue par Nozick (1974) et Friedman (1962), pour lesquels l'État doit fournir un minimum d'enseignement, en fournissant, par exemple, un contenu de base dans les programmes scolaires. (Friedman, 1962, p. 89).

opposant les tenants respectifs de l'État producteur exclusif de l'éducation et du « marché » de l'enseignement. Gradstein et Justman (2002) avancent l'idée qu'il existe en permanence un large éventail d'arrangements institutionnels (public, privé et système mixte) dans le domaine éducatif afin de répondre à un objectif de socialisation de la population. Le principal inconvénient de vouloir faire de l'éducation à la fois un service privé et un outil de cohésion sociale est de conduire à l'effacement du « système » éducatif en tant que tels par un brouillage des pouvoirs de décision, exprime Vinokur :

« L'enchevêtrement des pouvoirs de décision dans les réseaux rend pratiquement impossible de déterminer "qui décide". La (bonne) gouvernance implique l'opacité de la décision et la transparence de l'exécution. Or l'objet de ces nouveaux types de contrats 'n'est pas d'échanger des biens déterminés ni de sceller une alliance entre égaux, mais d'organiser l'exercice d'un pouvoir' (Supiot, 2002 : 69). Ce qui signifie le renoncement des collectivités politiques au pilotage de la reproduction intergénérationnelle de leurs modes de socialisation, et l'incertitude radicale du devenir de systèmes éducatifs qui 'ne font plus système' » (Vinokur, 2004, p. 34)

Tenant compte de cet avertissement concernant l'arrangement institutionnel, il n'en demeure pas moins important que l'action redistributive de l'État, par son action de rétrécissement des inégalités sociales et de contraction de la distribution des revenus, et par l'action collective qu'elle peut soutenir pour former les individus à se constituer leur « capital humain » en fonction de leurs capacités, contribuerait largement à accélérer la mobilité sociale à un plus grand nombre (Loury, 1981). Les conséquences de cette mobilité sociale en seraient un accroissement de la productivité moyenne du travail et une meilleure efficacité du système productif sur le long terme (Fershtman *et alii*, 1996). Or l'idée de mobilité sociale est la « grande absente » de la théorie du « capital humain » dans son interprétation des inégalités de revenu. En effet, la théorie se limite à établir une relation stricte entre revenu et éducation. Pourtant, nombreux sont les sociologues à s'interroger sur les facteurs de la scolarisation et qui considèrent que l'éducation est un instrument de reproduction de la position sociale entre générations. Le facteur socialisant de l'éducation reprend le dessus sur l'économique, étant donné que l'éducation est une production conjointe assurée par la famille et l'école. La famille s'appuierait donc sur l'éducation pour se reproduire principalement à travers l'enseignement post-obligatoire, c'est-à-dire, là où les ressources publiques ont tendance à diminuer. Les rendements sociaux étant plus faibles à ce niveau, l'intervention publique semblerait moins servir les intérêts des familles. On en revient donc à une recommandation généralement citée dans le discours des institutions financières internationales : il s'agit d'affecter les ressources publiques là où la fréquentation est plus ou moins universelle, au niveau élémentaire, ce qui réduirait les inégalités. L'origine sociale des parents joue un rôle crucial dans la distribution des scolarités individuelles, nous l'avons précisé précédemment⁴¹. Si l'on attribue à l'éducation un effet significatif sur le revenu, le

⁴¹ L'éducation au niveau sociétal a été étudiée dans la littérature sociologique comme élément producteur et reproducteur des différences sociales. Elle peut jouer en faveur d'une répartition préalable des revenus et des capitaux. D'une part, l'école peut être l'agence de reproduction des classes sociales où le phénomène de « reproduction sociale » peut se déterminer d'un point de vue individuel par des effets d'agrégation liés à des comportements individuels (Boudon, 1973). Les bénéfices et les coûts de l'école ne sont pas les mêmes pour

pouvoir explicatif indépendant de l'origine social pourrait être très faible. On retiendra fondamentalement que l'influence du niveau moyen de scolarité de la population sur la dispersion des revenus donne un seul résultat robuste : les inégalités de revenu sont d'autant plus faibles que le niveau scolaire moyen est élevé (Tinbergen, 1972, 1975 ; Psacharopoulos, 1977 ; Ram, 1984 ; Park, 1996). C'est-à-dire que si la causalité simple de l'éducation à la répartition des richesses n'est pas généralement et directement admise, une répartition plus équitable du « *capital humain* » par une politique publique d'éducation favorise une meilleure justice sociale dans la distribution des revenus.

Mais l'intervention de l'État a un coût et un revers, puisque le prélèvement fiscal qui permet de financer la justice sociale par une politique redistributive pourrait contrarier l'objectif d'efficacité du système d'incitation productive, et cela d'autant plus si cette politique grève financièrement les ménages aisés avec un effet restrictif sur leur offre de travail, d'après la théorie de la taxation optimale (Mirrlees, 1971). Une autre démarche consiste à prendre en compte les effets inter-temporels de l'investissement éducatif. La génération présente va supporter le coût d'une politique d'investissements pour l'éducation dont les fruits se porteront sur les générations futures. L'investissement présent pour l'éducation a un impact positif sur le potentiel de croissance pour les périodes à venir et sur la répartition des richesses. Certains auteurs montrent que la fourniture publique d'éducation permet de réduire rapidement la dispersion des revenus, mais en revanche la fourniture totalement privée permet d'accroître plus rapidement le revenu moyen par tête. Saint-Paul et Verdier (1993), Eckstein et Zilcha (1994) représentent autant de modèles, où la thèse de la fourniture publique d'éducation permet de réduire sensiblement les inégalités économiques à long terme, même si elles peuvent s'accroître temporairement, comme le montrent Glomm et Ravikumar (2003).

Alors que le système public d'éducation se focalise essentiellement sur la notion d' « *équité* » ou de justice sociale par des politiques de redistribution, le secteur privé recherche avant tout la plus grande efficacité au meilleur coût. La théorie du capital humain suppose que les incitations générées directement par la compétition des produits d'éducation, des professeurs et des élèves doivent suffire à rendre le « *capital humain* » performant. Cette recherche de performance dans le processus d'accumulation des acquis éducatifs s'appuie parfois fort bien sur le chevauchement public/privé de l'enseignement, où le système public cède une partie de ses meilleurs actifs d'enseignement au profit de ceux qui peuvent payer plus. C'est la logique des bons d'éducation ou *vouchers*⁴². Mais comme

tous et principalement selon les catégories sociales, les enfants des milieux aisés ont ainsi plus de chances d'accéder à l'école que les milieux populaires. D'autre part, le mode de socialisation produit par les filtres se construisant dans la société peut renforcer les stratifications sociales où les ressources détenues (capital économique, capital culturel et capital social) peuvent aiguïser la concurrence et la lutte des acteurs dans les stratégies de domination (Passeron et Bourdieu, 1970).

⁴² Dans son livre *Free to Choose*, Friedman écrit : « supposons que votre enfant fréquente une école publique primaire ou secondaire. En moyenne, au pays, cela coûte au payeur de taxes — c'est-à-dire à vous et moi — environ \$2 000 par an (en 1978) pour chaque enfant. Si vous retirez votre enfant de l'école publique et l'inscrivez à une école privée, vous faites faire aux contribuables une économie annuelle de \$2 000, mais vous ne recevez aucune part de cette économie si ce n'est celle qui vous revient alors qu'elle se répercute sur tous les

l'explique Vinokur, ces bons offrent la possibilité, outre d'accroître le choix des services éducatifs en effaçant la frontière public/privé, de permettre à des groupes sociaux élevés de capter les bienfaits de l'enseignement public pour un financement marginal :

« Les bons d'éducation (vouchers). Le principe consiste à allouer à chaque élève une somme correspondant au coût moyen de son éducation dans un établissement public, ou au coût de l'instruction minimum dans cet établissement. L'élève peut l'utiliser dans l'école de son choix, publique ou privée, à charge pour lui de payer une somme supplémentaire pour accéder soit à certaines écoles, soit à certains services éducatifs payants dans une même école. Le principe peut d'ailleurs très bien fonctionner de manière occulte (pots de vin, sponsoring des parents, etc.). Ce qui permet à des groupes sociaux de s'approprier des pans de l'appareil scolaire public moyennant un financement marginal, et à des établissements supérieurs publics de construire des trusts intégrés de la maternelle à l'université, la clientèle – sélectionnée sur critère financier – étant rendue captive par des spécialisations précoces et non transférables dans d'autres filières » (Vinokur, 2004, p. 30).

La concurrence, assurée par le libre choix des parents « consommateurs » plutôt qu'aux écoles, aux fonctionnaires « producteurs », la liberté d'ouvrir des écoles « indépendantes », et l'autonomie de gestion des établissements, devraient permettre, selon la pensée libérale, la responsabilisation des écoles et des équipes managériales de l'enseignement pour offrir un service éducatif au moindre coût. C'est en tout cas l'attrait que pourrait exercer dans un premier temps des politiques semblables. La réalité des faits livre des résultats contradictoires et peu robustes comme le souligne Temple :

« Parler en termes de droits, de choix, de contrôle et de responsabilité individuelle, conforte l'intuition qu'a le public des conditions formelles de la justice distributive. Cependant, cette même rhétorique conduit le public à se méprendre sur le fait que ce sont là les conditions mêmes de substantielles injustices de distribution lorsque les biens dont il est question sont sociaux et que le contexte de leur distribution est compétitif [...] Une liberté formelle de choix pour tous entraîne nécessairement des opportunités limitées pour certains » (Temple, 2001).

contribuables, ce qui signifie tout au plus quelques sous de moins sur votre facture d'impôt. Mais vous devez payer l'école privée en sus de vos taxes — ce qui constitue un fort incitatif à laisser votre enfant à l'école publique. Supposons maintenant que le Gouvernement vous dise : “Si vous nous soulagez de la dépense de scolarisation de votre enfant, on vous octroiera un bon d'éducation, un morceau de papier échangeable contre une somme d'argent convenue si et seulement si cette somme est utilisée pour payer le coût de la scolarisation de votre enfant dans une école reconnue”. Cette somme peut-être de \$2 000 ou peut être moindre, disons \$1 500 ou \$1 000 de manière que soient partagées entre vous et les autres contribuables les économies réalisées. Mais quel que soit le montant, il éliminerait d'autant la pénalité monétaire qui limite actuellement le choix des parents. [...] on pourrait et on devrait permettre aux parents d'utiliser ces bons non seulement dans les écoles privées mais aussi dans les écoles publiques — et pas seulement dans les écoles de leur district, de leur ville ou de leur province, mais dans toute école qui est disposée à admettre leur enfant. Cela permettra de donner à chaque parent une plus grande liberté de choix et en même temps obligerait les écoles publiques à se financer elles-mêmes en facturant des droits de scolarité (entièrement, si le bon correspond au coût total ; partiellement, dans le cas contraire). De cette manière, les écoles publiques seraient en compétition à la fois entre elles et avec les écoles privées. Un tel programme ne soulagerait personne du fardeau de l'impôt destiné à financer l'éducation. Mais il offrirait aux parents un choix plus étendu quant à la forme que prendra cette éducation que la communauté s'est engagée à fournir à leur enfant » (Friedman, 1980, pp. 160-161).

L'approche soutenue précédemment ne permet pas d'affirmer qu'une relation stable existe entre l'implication étatique dans le secteur de l'éducation et la réduction des inégalités. Il n'est pas non plus possible d'infirmer le contraire. Mais l'action de l'État, par sa fonction redistributive, apparaît largement souhaitable, et l'on doit s'interroger sur l'influence de la théorie du capital humain pour spécifier les modalités de son intervention dans le secteur éducatif. Nous n'avons pas souhaité débattre exclusivement de la circularité de la liaison entre éducation et égalité des chances, mais bien d'apprécier la place réservée à l'État dans la réflexion qui accompagne la théorie du capital humain, laquelle, nous allons le voir, favorise directement son désengagement dans les discours de recommandation politique des institutions financières internationales.

1.3.3 De l'usage du « capital humain » par la Banque mondiale contre l'éducation publique

Il nous semble utile d'analyser maintenant la politique éducative prônée par la Banque mondiale à cause de la double position hégémonique qu'elle détient dans les programmes et dans les débats internationaux portant sur l'éducation. D'une part, cette institution représente aujourd'hui par l'ampleur de ses moyens financiers⁴³, un moyen de pression considérable sur les pays du Sud. La capacité de la Banque mondiale à regrouper les scientifiques, à analyser les thématiques éducatives et à produire un grand nombre de travaux d'expertise, lui confère un statut référentiel pour les politiques nationales, mais aussi pour les autres agences internationales de développement, ainsi que pour les ONG. D'autre part, l'influence de son action porte également sur l'analyse, l'évaluation et la conception des politiques d'éducation fondées sur le concept de « *capital humain* ».

Dès le milieu des années 1960, l'influence de la théorie du capital humain a été considérable sur le consensus en faveur de la politique d'expansion des systèmes éducatifs. L'objectif de « *modernisation* » sociale des sociétés et d'adaptation préalable⁴⁴ des populations aux nouvelles structures productives s'est trouvé renforcé à ce niveau grâce au développement de l'éducation. Pourtant, malgré l'essor prodigieux des systèmes éducatifs tant dans les pays industrialisés que dans les pays en voie de développement (généralisation de l'enseignement primaire opérée dans la majorité des pays en l'espace de vingt ans 1960-1980), les conditions de ralentissement économique des années 1970 ont remis en cause la pertinence de lourds investissements, essentiellement publics, en « *capital humain* ». L'échec des politiques keynésiennes de relance de la demande dans les années 1970 ouvrit une nouvelle fenêtre idéologique et politique avec l'arrivée au pouvoir des gouvernements ultra-conservateurs dans les pays anglo-saxons (en particulier aux États-Unis, cf. Harrison et Bluestone,

⁴³ La part des prêts à l'éducation dans l'ensemble des engagements de la Banque mondiale est passée de 1 à 2% dans les années 1955-65, 4,5% entre 1985 et 1989, 9,2% en 1992, 7,9% en 1996 puis 7% en 2003.

⁴⁴ Son but – à ce moment là –, était d'aider à la construction et l'équipement de l'enseignement technique et professionnel et du secondaire pour répondre à des besoins de main-d'œuvre.

1988). Le monétarisme est devenu au début des années 1980 la norme de pensée économique dominante au FMI, et dans une moindre mesure, à la Banque mondiale. La politique états-unienne, étroitement associée à la crise de l'endettement des pays en développement, et face à l'inefficacité de son secteur public, va imposer un « *diktat* » (en concordance avec les institutions financières internationales) sur la façon dont les économies en crise devaient se réorganiser pour retrouver le chemin de la croissance (Carnoy, 1999). Le tournant est majeur puisqu'il va donner lieu à un processus de refoulement de l'État Providence, « *Rolling back the Welfare State* » (Atkinson, 1999), privilégiant les politiques d'offre et d'incitation à l'investissement des entreprises, luttant contre l'inflation et contractant les dépenses publiques afin de réduire les taxes et les impôts. La philosophie des pouvoirs publics va donc être fortement influencée par un *mainstream* idéologique menée par le « groupe⁴⁵ » de la Banque mondiale et le FMI en faveur d'un rôle plus techniciste et instrumentale de l'éducation en tant que fourniture de « *capital humain* » pour l'économie (Akkari, 2002). Le contexte états-unien, dont s'est inspiré Becker pour son modèle de « *capital humain* », a certainement eu une influence idéologique sur les formes de financement de l'éducation, notamment en favorisant le secteur privé : « *l'habitude de la médecine privée et de l'enseignement libre, l'absence quasi-totale de projets de formation proposé par le gouvernement dans le contexte américain (au moins avant 1968), appuyait l'importance donnée au calcul privé. Lorsque la santé et l'éducation relèvent largement du secteur public, cependant, comme c'est le cas dans la plus grande partie de l'Europe et dans les pays du Tiers-Monde, il est tentant de se demander si le programme de recherche sur le capital humain est également capable de fournir de nouveaux critères normatifs pour l'action publique* » (Blaug, 1994, p. 216).

Au début des années 1980, les opérations financées par la Banque mondiale dans le secteur de l'éducation ont été entreprises directement dans le cadre de programmes ciblés de politiques d'ajustement structurel. Les conditions de prêt obligent à ce que les gouvernements prennent des mesures pour équilibrer les budgets, stabiliser l'économie et stimuler la croissance. Les moyens à mettre en œuvre sont clairement définis : la réduction des dépenses publiques et de l'aide à la consommation, la suppression du contrôle des prix et la baisse des tarifs douaniers, la réduction des distorsions dans le secteur privé, le paiement des services publics par les usagers, la privatisation des entreprises publiques et des services sociaux et la mise en place de réformes institutionnelles favorisant la bonne marche de ces services (Woodhall, 1991). Mais les études empiriques, comme celles de la Banque mondiale, ont révélé que ces politiques ont été associées de près à l'extension de la

⁴⁵ Il faut en effet parler du « groupe » de la Banque mondiale. Celui-ci réunit en fait cinq entités, à savoir : la Banque Internationale pour la Reconstruction et le Développement (IBRD en anglais), l'Association Internationale de Développement (IDA), la Société Financière Internationale (IFC), le Centre International pour le Règlement des Différends relatifs aux Investissements (CIRDI) et l'Agence Multilatérale de Garantie des investissements (AMGI), créée en 1988. L'un des textes révélateurs de la stratégie mise en œuvre par le groupe de la Banque mondiale pour introduire le capital privé dans le domaine de l'éducation s'intitule « *Investir dans l'enseignement privé dans les pays en développement* » rédigé en 1999 par l'IFC (Disponible sur : http://www.worldbank.org/education/economicsed/research/wbpub/IFCStrategy_fr.pdf, consulté le 14 mars 2006).

pauvreté, à la répartition de plus en plus inégale des revenus et des richesses, et à la lenteur de la croissance économique - même négative dans certains cas (Cornia *et alii*, 1987 ; Bello, 1993 ; Kakwani *et alii*, 2004). Chossudovsky témoigne ainsi des résultats de ces politiques : « *l'ajustement structurel conduit à une forme de génocide économique*⁴⁶, réalisé grâce à la manipulation consciente et délibérée des forces du marché » (Chossudovsky, 1997). Les conséquences communes des politiques d'ajustement apparaissent nettement dans le changement de comportement des familles face à la baisse des revenus (à l'image des politiques dites de « *transition* » de choc dans les pays de l'Est, cf. *infra* chapitre IV) : retrait de l'école pour des activités rurales ou informelles rémunératrices, augmentation de l'apprentissage dans des unités informelles, exclusion et non prise en charge des élèves par le groupe familial, baisse du tutorat et de l'hébergement (Hugon, 2005).

L'impact des stratégies d'ajustement sur les réformes de l'éducation fondées sur des impératifs de compétitivité et reposant sur l'« *équité* » a sensiblement remis en cause les politiques d'éducation publique⁴⁷. Tout d'abord, sur un plan financier, où se joue principalement la recherche de compétitivité des moyens engagés dont le but est d'accroître la productivité de la main-d'œuvre (recherche d'un « *capital humain* » rentable⁴⁸ pour les marchés) et des établissements scolaires (pour une production rationnelle du « *capital humain* »), une grande partie des mesures d'ajustement a consisté à réduire le déficit public en agissant sur la variable des dépenses d'éducation. Les réformes cherchent avant tout à réduire les dépenses publiques d'éducation⁴⁹. La Banque mondiale soutient

⁴⁶ Les exemples cités par l'auteur sont nombreux : Somalie, Rwanda, Inde, Bangladesh, Brésil, Pérou, Bolivie ou Russie.

⁴⁷ Il faut comprendre ici que l'intérêt de la Banque mondiale durant ces dernières années pour lutter contre la pauvreté a été le moyen légitime de réintroduire l'objectif d'investir dans le « *capital humain* » pour satisfaire d'autres nécessités, parfois plus urgentes, en termes de croissance économique, productivité du travail et adaptabilité de la main-d'œuvre. D'où la finalité de connecter l'éducation et son usage en tant que « *capital humain* » avec l'économie de la connaissance, pour raviver la concurrence économique entre les pays : « *combinée à de bonnes politiques, l'éducation est un facteur clé pour promouvoir le bien-être social et réduire la pauvreté parce qu'elle exerce une influence directe sur la productivité nationale [...]. Pour assurer leur pleine participation à un développement tiré par la connaissance, les pays ont besoin de construire leur capital humain et d'adapter complètement leurs systèmes éducatifs aux nouveaux défis de l'économie de l'apprentissage* » (Banque mondiale, 2001, p. 1).

⁴⁸ Nous retrouvons ici les termes généralement cités par la Banque mondiale et repris par l'OCDE : « *compétences de base* », individuelles et soumises à une évaluation individuelle, la notion réductrice de « *compétence* » est rappelée dans les discours à partir de deux concepts jumeaux : « *employabilité* », c'est-à-dire la constitution de « *ressource humaine* » flexible et celle d'« *adaptabilité* ». L'idée d'utiliser une terminologie plus adaptée aux besoins supposés de la « *globalisation* » a des influences notables sur la nouvelle production de données sur l'éducation dans le cadre de la comparaison internationale. Cusso et d'Amico (2005) entrevoient dans ce mouvement d'adaptation des statistiques éducatives nationales une volonté de rationaliser l'apport culturel des différents contextes pays dans un processus commun de production de données éducatives (Cusso et d'Amico, 2005, pp.21-47) : « *l'analyse d'un seul indicateur ou d'un petit nombre d'indicateurs est souvent privilégiée au moment de piloter les politiques d'éducation (benchmarking). Cette approche permet de définir plus facilement des "recettes" politiques et met davantage en question la diversité des objectifs politiques (et culturels) des différents pays.* »

⁴⁹ Reimers, de l'Institut International du Développement de Harvard, a montré que dans les années 1980, la part des dépenses d'éducation dans le PIB a baissé de manière plus importante dans les pays soumis aux *Plans d'Ajustement Structurel* que dans les autres. Il a constaté que la part des dépenses d'éducation dans le budget de l'État avait décliné dans 44% des pays sous PAS contre 22% des autres, que la dépense par élève avait diminué

alors des opérations de collaboration ou de partenariat entre secteur public et secteur privé, en faveur de ce dernier⁵⁰, sur la base de trois formes dominantes : 1) des écoles privées subventionnées par l'argent public ; 2) des écoles publiques gérées par le secteur privé ; 3) la liberté pour les familles de choisir son école (prédominance des préférences individuelles ou familiales), qui passe souvent par l'attribution des bons d'études pour payer l'école.

L'une des finalités principales des réformes – la privatisation du secteur éducatif –, est justifiée par l'affirmation d'une meilleure rentabilité des écoles privées comparée à celles du public (Jiménez, 1988 ; Lockheed et Jiménez, 1996), et cela malgré de fortes controverses (Riddel, 1993, McEwan et Carnoy, 1999). En effet, la recherche de compétitivité des institutions scolaires et la production efficace de « *capital humain* », ciblée par les réformes par une meilleure concurrence entre établissements publics et privés, ne sont pas observées dans certaines expériences de privatisation, notamment dans des pays considérés comme modèles. En effet, au Chili, l'effet d'« *écrémage* »⁵¹, où les écoles privées reçoivent les meilleurs élèves des écoles publiques, l'emporte sur l'influence que peut avoir la concurrence sur la moyenne des résultats de l'école publique (Rounds Parry, 1996). Cela n'empêche pas l'argumentaire d'investissement dans le « *capital humain* » de la Banque mondiale, d'insister sur la fixation d'autres objectifs quant aux transferts des fonds publics, notamment là où l'éducation apparaît être la plus rentable socialement, au niveau primaire notamment (Banque mondiale, 1995 ; Psacharopoulos 1981, 1985 ; Mingat et Suhaut, 2000). Ce choix s'appuie sur l'idée que l'éducation de base est peu coûteuse, très bénéfique sur la plan collectif (externalités positives et fort taux de rendement social), et largement considérée comme un levier fondamental pour le développement humain et l'« *égalité des chances* » (droit à l'éducation et « *éthique* »). L'enseignement de base est surtout présenté par la Banque mondiale comme une éducation, où la

dans 81% des pays sous PAS, seulement 67% des autres (Reimers, 1994). Dans une autre étude sur les impacts des PAS, Stewart a pu conclure que les effets négatifs de ces programmes sur l'éducation concernaient le plus souvent l'accès à l'éducation et la réussite des études (Stewart, 1995). C'est probablement en Afrique où certains pays, obligés d'accepter les PAS, ont observé le recul des dépenses publiques d'éducation le plus important dans le monde. Les dépenses ont baissé pour 37 pays les plus pauvres de 25% en moyenne entre 1984 et 1994 (Smith, 1999).

⁵⁰ "Governments are becoming less the direct producers and providers of goods and services and more the facilitators and regulators of economic activity. Old stereotypes – of purely public agencies on the one hand and purely private for-profit firms on the other – are giving way to better understanding of the reality that there actually are a wide spectrum of players involved, including quasi-public institutions, non-governmental, not-for-profit groups, community-level organizations, and corporations with public commitments. In education, government still plays a leading role – and most likely always will – especially in the financing of primary and secondary education" (World Bank, 1999).

⁵¹ Certains pays sont montrés comme *success stories* de la privatisation des systèmes éducatifs, à l'image du Chili (avec d'autres : Liban, Espagne). Pourtant, Carnoy et MacEwan (1999) ont largement tempéré ce constat, en soulignant que le système des bons scolaires renforçait l'inégalité des rendements scolaires, sans pour autant améliorer les performances des élèves : « *les écoles privées font seulement un peu mieux que les écoles publiques chiliennes, surtout parce qu'elles ont un rapport élèves/enseignant plus élevé [...] les écoles privées abaissent partiellement leurs coûts en discriminant les élèves qui 'coûtent plus cher' et en tirant profit d'une certaine 'gratuité' auprès de l'enseignement public, autrement dit en employant davantage de professeurs à temps partiel (dont beaucoup enseignent aussi dans le public).* »

légitimité du financement public est la plus forte en comparaison avec l'enseignement secondaire et supérieur. Mais cette logique va contre l'idée d'« *universalisation* », en focalisant l'attention du secteur public dans le primaire. Choisir l'éducation primaire est également pour la Banque mondiale un moyen de s'occuper des « *plus pauvres* », avec l'apparition de la notion de « *ciblage* » (*targeted policies*) : « le '*ciblage*' oppose les '*bonnes cibles*' aux '*mauvais bénéficiaires*' : on retrouve la rhétorique de la dénonciation du corporatisme, des salariés déjà protégés qui exigent au nom de leurs droits acquis le maintien de dépenses infiniment plus coûteuses que celles que requerrait un ciblage sur les '*vrais*' pauvres ; on retrouve aussi le vieux partage entre '*bons pauvres*', soucieux de réhabilitation et de mise en œuvre de leurs '*capacités*', et les '*mauvais pauvres*', ivrognes, paresseux et profiteurs » (Lautier, 2001, p. 7). L'auteur stigmatise l'approche d'assistance des filets de sécurité, fondée sur le ciblage des « *bons pauvres* », par opposition à la conception universaliste des droits sociaux et du *Welfare State* (protection sociale). Selon lui, entre les « *cibles* », réduites à la portion congrue, et le noyau de « *protégés* », un *no man's land*, représentant la majorité de la population, urbaine comme rurale, serait délaissé. En réalité, dans les pays en développement, les pauvres « *ciblés* » constituent bien par nature les « *plus pauvres des pauvres* » et dans la plupart des cas la majorité de la population.

La Banque mondiale, en s'appuyant sur l'outil du rendement éducatif, soutiendrait un moindre investissement public dans l'éducation. Il n'existerait pas pour autant de déstabilisation du courant de pensée bien établi au sein de la Banque, soutenant le démantèlement du *Welfare State*. Toutefois, en tenant compte de l'exemple du taux de rendement privé de l'enseignement en Afrique, Vinokur a mis en doute les calculs de la Banque mondiale. L'auteur estime par exemple que le taux de 45% calculé par les spécialistes correspondrait peut-être au cas d'un enfant de milieu urbain aisé, qui arrêterait ses études à la fin du primaire, et dont les parents profiteraient d'un réseau de relations leur permettant de lui procurer un poste d'employé ou de cadre (Vinokur, 1990, pp. 186-188). Les économistes de la Banque mondiale persistent sur le fait que l'« *efficacité* » et l'« *équité* » font de la tarification par les usagers un moyen de financement plus important à mesure que le niveau d'études est élevé et que le transfert des fonds publics du supérieur vers l'enseignement de base est toujours souhaitable (Carnoy, 1999, p. 57).

Le « *capital humain* », comme caution conceptuelle à une politique cherchant à remettre en cause l'intervention publique dans l'éducation, ferait l'objet d'une « *manipulation* » dans la lecture néo-classique de l'« *équité* ». Il convient de souligner que l'utilisation par les institutions financières internationales de ce concept dans le discours relatif aux politiques sociales introduit parallèlement à la volonté de justice, la recherche d'efficacité des marchés et l'introduction de l'éducation dans un marché concurrentiel postulée à tous les niveaux de l'éducation. Dans la représentation d'une société idyllique, où les notions de « *choix parental* » et d'« *équité* » sont largement mises en avant, les parents pourraient choisir de mettre leurs enfants dans des institutions éducatives attractives, mettant l'accent sur la performance des élèves et le style de management. La promotion de ces « *nouvelles* » politiques éducatives, où l'institution régulatrice essentielle est le « *marché* », vise à remettre en cause

l'intervention publique dans l'orientation d'une société équitable, comme le précise Mulot : *« l'enjeu, pour les théoriciens comme pour les réformateurs, est de montrer que l'économie de marché, au sens néo-classique du terme, est tout à fait compatible avec, et même peut contribuer à fonder, une société équitable. Ce qui, conceptuellement, permet de concilier équité et efficacité, c'est essentiellement l'éducation. La théorie indispensable à la légitimation des politiques sociales est par conséquent la théorie du capital humain »* (Mulot, 2001). Pour les tenants de la version néo-classique de l'équité, et les économistes de la Banque mondiale, l'égalité n'est pas efficace et relèverait, selon eux, de la bonne conscience⁵², incompatible avec l'idée de rendre immédiatement opérationnelle et rentable un actif économique comme l'éducation. Le point nodal de la réforme néo-libérale sur l'« équité » dans l'éducation est d'offrir aux populations défavorisées la possibilité d'accéder, via le crédit par exemple, à une formation individuelle, considérée comme un actif économique sur un marché concurrentiel. Il s'agit donc d'accroître les « opportunités » d'accès au « marché éducatif » avec une logique de « décharge » de l'éducation publique vers les collectivités décentralisées, les entreprises, les « communautés éducatives »... Les représentants de la Banque mondiale soulignent nettement l'importance du marché comme élément déterminant dans l'accessibilité aux opportunités d'investissement en « capital humain » :

« La notion d'équité recouvre ici deux principes fondamentaux. Le premier est l'égalité des chances, l'idée selon laquelle ce qu'une personne accomplit durant son existence doit être avant tout fonction de ses capacités et de ses efforts, plutôt que d'un contexte préétabli : race, sexe, milieu familial et social, pays d'origine, etc. Le second principe recouvre l'idée de ne pas être laissé pour compte, notamment du point de vue des niveaux de santé, d'éducation et de consommation [...] il s'agit d'intégrer la notion d'équité dans le travail d'analyse de même que dans les activités opérationnelles touchant à des aspects conceptuels essentiels du développement, notamment pour ce qui est de promouvoir le rôle et le fonctionnement des marchés. L'action des pouvoirs publics doit chercher à accroître l'ensemble des opportunités offertes à ceux qui ont le moins de possibilités de se faire entendre et le moins de ressources et de capacités, en procédant pour cela d'une manière qui respecte et renforce les libertés individuelles ainsi que le rôle des marchés dans l'affectation des ressources » (Wolfowitz cité in Banque mondiale, 2006).

Or, tenant compte des expériences dans les pays du Sud, le contexte de marché n'a pas toujours fourni les incitations appropriées dans le secteur de l'éducation. La privatisation du marché du personnel enseignant et l'augmentation du nombre d'élèves par classe, ou le fait d'accroître l'activité des enseignants tout en réduisant les salaires, ont donné l'illusion que ces moyens pouvaient pallier les carences structurelles de l'État. Même si la privatisation et la décentralisation⁵³ ont fortement marqué les réformes éducatives entreprises dans les pays du Sud, avec un rôle prépondérant de l'initiative

⁵² « Equality of opportunity has been redefined by the New Right as 'equity', and this seems to mean something more akin to the right of each individual to a sound compulsory education with ever-rising standards, so that individuals can compete in the global labor market » (Hasley et alii, 1996).

⁵³ « Improving delivery generally requires decentralizing the system to make it more responsive to local needs and increasing the diversity of suppliers and educational practices to promote competition and enhance individual choice. These measures, however, will require a major change in the role of the state, which will need to establish a framework for funding, accreditation of providers, and monitoring of quality » (Barr, 1996).

privée dans la conception, le financement et l'organisation de l'éducation, des contre-exemples nombreux ont remis en cause l'approche de l'économie de l'éducation en termes de problème coût-bénéfices. Comme le rappelle Carnoy, la décentralisation a pour objectif positif de renforcer les contrôles des enseignants par la communauté, et les rendre ainsi responsables devant les parents d'élèves, ce qui participe à la production de la réussite scolaire, mais la finalité des réformes peut aussi répondre à la nécessité plus urgente de déresponsabiliser financièrement et administrativement le gouvernement central pour l'enseignement primaire et secondaire⁵⁴ (Carnoy, 1999). Les applications ont montré que toute politique de décentralisation précipitée qui ne s'accompagne pas d'une compensation financière et technique adaptée par l'État central aux écoles autonomes conduit à accroître l'inégalité des performances scolaires entre les États ou localités les plus aisés et les plus pauvres (*ibid.*). L'action de planification par l'État du financement, de la gestion et de la distribution des services éducatifs, mêmes en partie décentralisés, reste donc largement bénéfique au progrès de l'éducation en général.

⁵⁴ Cas de l'Argentine (1978 et 1991), du Chili (1980) et du Mexique (1991).

Section 2 – « *Capital humain* » et résultats sur le marché du travail : le constat micro-économique

Les économistes du travail établissent généralement une séparation du « *capital humain* » accumulé au cours de trois périodes spécifiques de la vie : le « *capital humain* » de départ acquis dans le foyer familial, le « *capital humain* » acquis lors de l'éducation formelle, et le « *capital humain* » acquis par l'expérience et le travail de terrain. En raison de la facilité relative à mesurer l'éducation formelle, la plupart des travaux empiriques se sont concentrés sur les conséquences de ce « *capital humain* » sur le marché du travail.

Dans cette section, nous passerons en revue et résumerons les principales conclusions concernant les effets de l'éducation formelle sur le marché du travail. Les aspects méthodologiques de l'estimation de l'incidence de la scolarité formelle sur les salaires seront présentés, en mettant l'accent sur les difficultés soulevées par les déterminants non observables des salaires et de la scolarité, et les erreurs de mesure qui peuvent en résulter.

Même si la littérature microéconométrique fondée sur l'estimation de l'impact causal de l'éducation sur les revenus constitue une des « *régularités empiriques* » les mieux établies en économie, un problème dit d'« *endogénéité* » demeure. Face à ces doutes, l'une des principales explications que nous avancerons est que l'enchaînement causal repose intégralement sur les hypothèses du noyau néo-classique de la théorie du « *capital humain* », et que les méthodes empiriques de la microéconométrie du travail développées sur ces mêmes hypothèses empêchent de décrire tout caractère explicatif de la « *production* » des revenus. Le fondement de l'analyse microéconomique des effets de l'éducation se résume à une circularité inchangeable, fondée sur une « *pseudo-argumentation* » que nous résume Poulain : « *certaines salariés (ou les mêmes à différents âges) reçoivent des salaires plus élevés parce qu'ils sont plus productifs. La preuve qu'ils sont plus productifs, c'est qu'ils reçoivent des salaires plus élevés* » (Poulain, 2001, p. 94). La conception instrumentale et utilitariste de l'éducation à travers l'équation de Mincer rend compte de cette circularité, et présente de nombreuses limites à saisir l'éducation sous ses aspects multidimensionnelles, c'est-à-dire les externalités de « *capital humain* ».

2.1 La fonction de gains de Mincer

2.1.1 La fonction de rémunération du « capital humain » : méthodologie et résultats

L'objet de ce paragraphe est de s'interroger sur la capacité des fonctions de gains à saisir efficacement la relation la plus soutenue dans la théorie microéconomique du « *capital humain* », à savoir la relation éducation - salaire. Trois problèmes se posent. Comment justifier cette liaison ? Comment l'évaluer rigoureusement et quelles sont ses propres limites à partir de l'interprétation de la fonction de gain ?

L'estimation du rendement privé de l'éducation se fait généralement par la fonction de rémunération du « *capital humain* » due à Mincer (1974). Cette fonction repose sur un « *capital humain* » uniforme ou homogène. La rémunération d'une unité de « *capital humain* » acquise par chaque salarié en formation initiale, comme en formation post-scolaire, est unique. Les entreprises sont indifférentes à la façon de se procurer la quantité de « *capital humain* » qu'elles souhaitent : la substituabilité du travail est parfaite et la fonction de demande pour chaque niveau de « *capital humain* » est horizontale (Griliches, 1977). L'hypothèse théorique centrale est la suivante : les individus choisissent d'investir dans le but de maximiser la valeur actuelle de leurs gains sur le cycle de vie. Le modèle d'accumulation de « *capital humain* » de Becker (1967) avec l'hypothèse d'un « *capital humain* » homogène rend compte de la dispersion des salaires entre individus à l'aide de choix différents en matière d'éducation. Les choix individuels sont justifiés par des écarts dans les capacités individuelles et les accès inégaux aux sources de financement. À partir du moment où l'on peut disposer des informations sur les gains d'un individu pour le niveau d'éducation qu'il a choisi, les rendements s'évaluent à partir des salaires des différents individus qui ont des scolarités différentes. La scolarité, assimilée à un investissement en « *capital humain* », génère des compétences cognitives « *cognitive skills* » améliorant la productivité du travail et rémunérées en tant que telles. Cette hypothèse repose sur un fonctionnement normal des marchés, où les entreprises rémunèrent davantage les individus si leur travail génère plus de profit. L'aboutissement de ce mécanisme reviendrait à sélectionner les individus les plus productifs. Cette croissance de la productivité justifierait à son tour une rémunération supérieure, dans la mesure où le revenu est lié à la productivité du travailleur. Dérivée et formulée pour servir la théorie du capital humain, la fonction de rémunération ou équation de Mincer (1974) permet d'estimer le rendement privé de l'éducation de la manière suivante :

$$\log(y) = a + bCH + cEP + d(EP)^2 + e$$

Avec :

y : rémunération du travail de l'individu (revenu annuel du travail ou salaire horaire ou mensuel)

CH : nombre d'années d'éducation ou « Capital Humain »

EP : nombre d'années d'expérience professionnelle

e : résidu statistique

Le paramètre le plus important à estimer est **b** (taux de rendement marginal privé), qui représente, en pourcentage, l'augmentation du salaire liée à une année d'éducation supplémentaire, compte tenu de l'expérience professionnelle. La signification du coefficient **b** n'est valide que si la somme du coût direct de l'éducation et du coût d'opportunité d'une année d'éducation est égale à une année du salaire que l'individu aurait obtenu, en travaillant une année à temps plein s'il n'était pas scolarisé (Chiswick, 1998)⁵⁵. Dans le cas contraire, le coefficient **b** ne représente qu'un bénéfice brut de la scolarité. Le rendement privé de l'éducation dépend essentiellement des coûts de formation. Ainsi, le coût de formation dans l'enseignement primaire est généralement faible et le coût d'opportunité associé à ce niveau scolaire est très faible voire nul, ce qui fait de l'éducation primaire un investissement évidemment rentable (Bennell, 1996).

La fonction de rémunération mincérienne, tout comme la méthode « classique » non mincérienne d'évaluation des taux de rendement privé et social de l'éducation, s'avère être un moyen précieux pour guider les politiques publiques d'éducation, notamment sous l'influence de la Banque mondiale (Bennell, 1996). La principale étude empirique menée à partir de cette fonction est celle de Psacharopoulos et Patrinos (2002), après une compilation de premiers résultats obtenus en 1973, 1981, 1985 et 1994.

En général, il est démontré que l'accroissement des revenus individuels associé à une année de scolarité supplémentaire est environ de 10% avec de fortes disparités entre les régions du monde. En comparaison avec les résultats obtenus par la méthode dite « classique » ou « Full Method », les rendements privés obtenus par la fonction de Mincer n'introduisent pas de décalage manifeste sur les ordres de grandeur moyenne des rendements, et confirment les éléments suivants : l'effet de l'éducation est plus élevé pour les catégories de population les plus pauvres et dont le niveau d'éducation est plus faible. Le rendement privé de l'ensemble de la scolarité primaire est supérieur à celui du secondaire ou des études supérieures, ce qui confirme l'idée générale selon laquelle les politiques d'éducation qui favorisent l'éducation primaire sont particulièrement efficaces.

⁵⁵ Le modèle suppose que les coûts d'une année supplémentaire d'éducation sont uniquement composés des coûts d'opportunité. Il y a donc totale abstraction des coûts directs à la charge de l'individu (frais d'inscription, uniformes, transports scolaires).

Tableau I.3 – Taux de rendement privé selon la moyenne régionale (à partir de la fonction de gains de Mincer-Becker-Chiswick)

	Revenu par habitant (US\$)	Nombre d'années d'étude	Coefficient <i>b</i>
Asie	5 182	8,4	9,9
Europe / Afrique du Nord / Moyen Orient	6 299	8,8	7,1
Caraïbes / Amérique latine	3 125	8,2	12,0
OCDE	24 582	9,0	7,5
Afrique sub- saharienne	974	7,3	11,7
Monde	9 160	8,3	9,7

Source : Psacharopoulos et Patrinos (2002).

Tout comme la méthode complète des rendements éducatifs, la fonction de gains de Mincer reste, à notre connaissance, « acceptable », comme démarche opérationnelle à partir de laquelle on peut analyser des rendements éducatifs sur données longitudinales. Toutefois, les résultats obtenus des méthodes économétriques pour guider les politiques publiques d'éducation ont fait l'objet d'un nombre important de critiques, portant sur le modèle de « *capital humain* » sur lesquelles nous avons déjà discuté (Bennell, 1996 ; Vinokur, 1987).

Mais nous souhaitons surtout insister ici sur d'autres éléments spécifiques, démontrant les faibles capacités du modèle de Mincer à traiter la relation éducation/salaire dans toute sa diversité et au-delà du contexte particulier⁵⁶ dans lequel cette relation s'est développée initialement :

- 1) la variable « *capital humain* » mesuré à partir d'un *proxy*, le nombre d'années d'études, est un faible indicateur de la qualité de la formation reçue, puisque tous les élèves de toutes les classes ne reçoivent pas de façon homogène les mêmes connaissances. Ces années d'éducation n'ont pas le même poids selon qu'elles se finalisent ou non par un diplôme (primaire, secondaire ou supérieur), et n'ont donc pas toutes la même influence sur les gains. L'équation mincerienne implique que le « *capital humain* » d'un individu se résume au temps qu'il a passé dans le système éducatif. Il est fortement probable que des niveaux de scolarité différents peuvent être

⁵⁶ Il convient de rappeler ici, comme l'on fait les auteurs Heckman, Lochner et Todd (2003), que les hypothèses de base qui ont servi à formuler cette équation des salaires ont été émises dans un environnement particulier, celui des hommes blancs issus du recensement américain en 1960 (Mincer, 1958) avec : 1) des courbes identifiant les revenus en fonction de l'expérience parallèles les unes aux autres ; 2) des courbes divergentes identifiant les revenus dépendants de l'âge pour des niveaux d'éducation différents ; 3) la variance des revenus en fonction de l'âge décrivant une courbe en U. Ce schéma est donc relativement différent de celui observé dans les autres pays où les dernières études ont été menées.

intégrés au même nombre d'années d'éducation en fonction des filières et des écoles distinctes. L'appréciation du « *capital humain* » est donc une mesure trop restrictive, sans compter les années expériences qui valorisent effectivement le « *capital humain* » initial. Des tentatives d'amélioration visent justement à affiner la qualité de ce proxy. Jarousse et Mingat (1986) proposent de supprimer des années d'éducation intégrées au « *capital humain* » celles qui ont été redoublées et celles qui n'ont pas été certifiées par un diplôme. Heckman et Polachek (1974) ont mis en évidence l'existence d'un effet-diplôme, selon lequel les années de scolarité ne débouchant pas sur l'obtention d'un diplôme, engendraient un rendement plus faible que les autres. Goux et Maurin (1994) formulent une distinction très nette entre les années « *redoublées* », les années « *certifiées* » et les années « *non certifiées* ». Cette démarche tend à souligner l'importance du diplôme, puisque les auteurs mettent en évidence une stratification des salaires très proche de celle qui correspond au nombre d'années nécessaires pour l'obtention du diplôme. Les travaux révèlent surtout l'intérêt crucial de tenir compte de la qualité de l'itinéraire scolaire pour évaluer la rentabilité de l'éducation.

- 2) l'unicité du « *capital humain* » qui est présentée au travers de cette méthode entre en contradiction avec l'idée fondatrice de Becker (1967) qui spécifie que les préférences des individus sont hétérogènes et les choix de scolarisation diffèrent entre chaque individu⁵⁷. Ainsi, le rendement marginal privé de l'éducation ne peut refléter dans ce calcul qu'une moyenne très vague de ses effets totalement inégaux de l'éducation. Pour expliquer les différentiels de salaire à partir des investissements éducatifs, Willis (1986) suppose raisonnablement un « *capital humain* » hétérogène, où chaque profession nécessite un ensemble particulier d'actifs éducatifs qu'un travailleur peut acquérir selon une durée appropriée d'éducation. La fonction de gains mincerienne ne serait plus alors qu'un cas particulier du modèle de « *capital humain* » hétérogène (Hanchane et Moullet, 2001).
- 3) l'hypothèse que les rendements de l'éducation restent fixes dans le temps est difficilement recevable. Comme le « *capital humain* » est variable selon chaque individu ou chaque groupe social, les rendements de l'éducation apparaissent également variables dans le temps au sein d'un même pays, entre régions, entre groupes sociaux (Lemieux et Card, 2001). La difficulté à faire ressortir empiriquement le lien entre le nombre d'années d'éducation et les revenus individuels à partir de l'équation mincerienne proviendrait également de la non-linéarité des rendements. Les dernières années sont supposées offrir de meilleurs rendements puisqu'elles signifient la fin d'un cycle scolaire ou l'obtention d'un diplôme (Jeager et Page, 1996). D'autres données montrent que la non-linéarité des rendements scolaires peut ne pas venir des années qui marquent la fin de la scolarité (Patrinos, 1996).

⁵⁷ La distinction faite par Becker entre « *capital humain* » général ou spécifique, ou bien entre différents niveaux possibles de « *capital humain* », ne remet pas en cause l'idée d'homogénéité. À l'intérieur de chacune de ces catégories, le « *bien éducation* » est homogène. Il n'y a pas de différence de qualité au sens où nous l'entendons.

2.1.2 L'effet biaisé de l'éducation sur le revenu

Il existe, généralement par manque de données ou d'omission de facteurs déterminants, un biais dans l'évaluation de la relation causale de l'éducation sur le revenu. Puisque la fonction de Mincer ne peut évaluer toutes les variables non observées de l'effet de l'éducation sur le revenu, alors le rendement marginal privé peut surestimer l'impact positif de l'éducation sur le revenu. Il convient donc de disposer d'une variable, dite « *instrumentale* », pour déterminer l'impact de celle-ci sur les salaires, via son effet sur l'éducation.

Parmi toutes les variables non observées, la plus reconnue est celle associée aux capacités cognitives et intrinsèques des individus (*ability bias*). En plus du « *capital humain* » acquis grâce à l'éducation, ces individus sont susceptibles de valoriser dans le travail des dons naturels ou inscrits dans les déterminismes génétiques, pouvant influencer leurs revenus. Ainsi, le risque est d'attribuer à l'éducation (phénomène observable) des effets provenant du talent, « *ability* » (phénomène non-observable), sur le revenu, et par voie de conséquence de surestimer le coefficient de l'équation de salaire. Les travaux de Griliches (1977) ont montré que la surestimation due au biais de capacité était de 10%, ce qui pouvait plus ou moins compenser la sous-estimation dues aux erreurs de mesure. D'autres auteurs ont utilisé des tests d'intelligence pour faire baisser de 10% le rendement marginal privé de l'éducation (Grilichis et Mason, 1972 ; Blackburn et Neumark, 1995). Cette méthode a été contestée, dans la mesure où il est difficile d'isoler le niveau des capacités intellectuelles qui ne soient pas elles-mêmes le résultat de l'accumulation du nombre d'années d'études. Une autre approche a tenté de mesurer les effets sur des jumeaux pour supprimer tout « *biais d'endogénéité* » provenant de capacités individuelles ou de la motivation. En corrigeant leurs estimations du biais introduit par les erreurs de mesure, Ashenfelter et Krueger (1994) trouvent qu'une année de scolarité supplémentaire entraîne un accroissement de salaire de l'ordre de 16%. D'autres types d'expériences ont été approfondies pour proposer une évaluation des rendements de l'éducation : les loteries organisées aux États-Unis pour choisir les appelés de la guerre du Viêtnam, qui provoquèrent un surcroît de fréquentation scolaire du fait des exemptions dont bénéficiaient les étudiants (Angrist et Krueger, 1990) ; la proximité d'un établissement scolaire, source d'augmentation exogène de l'âge de fin d'études des individus vivant aux environs (Card, 1995).

Dans l'ensemble, les études analysant les « *biais d'endogénéité* » de l'éducation, notamment sur l'exploitation d'expériences naturelles, suggèrent que l'estimateur de l'impact positif des études sur le salaire, traditionnellement associé à l'estimateur des moindres carrés ordinaires (MCO) des rendements de l'éducation, sous-estime les rendements exacts. Malgré ces distorsions, l'existence d'une corrélation positive et forte entre le salaire et l'éducation semble être clairement établie (Gurgand, 2000).

Un élément supplémentaire à signaler est la caractérisation institutionnelle de l'enseignement (public, privé ou mixte), qui pourrait avoir une influence significative sur la durée de scolarité par l'intermédiaire de l'âge obligatoire minimum de la fin de scolarité. L'origine des politiques éducatives

peut donc constituer une variation non négligeable du nombre d'années d'études. Mais là encore, la difficulté tient au fait que l'on doit disposer de toutes les informations des systèmes d'enseignement dans lesquels ont transités les individus dont on observe les revenus au moment de l'analyse. Les résultats aboutissent généralement à fournir un rendement supérieur de 30% à ceux estimés par la méthode des MCO, ce qui, pour Card (1999), s'explique par le fait que les politiques éducatives, majoritairement publiques dans les pays étudiés, pointent leurs efforts sur les enfants issus de milieux sociaux difficiles. La causalité indirecte de l'éducation sur le revenu ne serait ici qu'une faible représentation dans la population en général. Cette observation se joint à celle issue des milieux familiaux, où justement l'influence de l'éducation du père de famille ou des frères et sœurs serait de nature à surestimer le gain produit par l'éducation. Il paraît naturel de supposer que l'environnement familial influe sur la valeur économique du temps passé à l'école. Bowles (1972) estime que la surestimation du rendement de l'éducation est réelle, dans la mesure où l'on omet de l'analyse le niveau d'éducation des parents ou leur activité professionnelle. La littérature tant économique que sociologique fournit de nombreuses démonstrations de l'impact positif de l'éducation (évalué par le diplôme le plus élevé) et du revenu des parents sur le développement intellectuel de l'enfant, sur la qualité de l'éducation qu'il reçoit et sur sa réussite éducative. C'est le cadre d'apprentissage propre aux parents éduqués qui permettra à leurs enfants d'accroître leur productivité pour un nombre d'années d'études donné. Il existe un héritage culturel qui favorise l'apparition de différenciation des comportements à l'égard de l'éducation, nous l'avons déjà signalé. On peut élargir la sphère d'analyse pour introduire l'influence de la société, au sens large, sur les comportements éducatifs. Les thèses macro-sociologiques postulent que toute société a tendance à se reproduire et sélectionne les individus pour que les structures sociales se maintiennent. Certains auteurs ont soutenu que l'éducation est un instrument de reproduction de la position sociale entre générations (Bourdieu et Passeron, 1970). Dans ce cas, la théorie du capital humain ne permet pas de comprendre, à elle seule, les écarts de salaire entre des générations différentes.

Il paraît donc justifié de maintenir un certain recul face à l'existence d'une causalité franche et certaine de l'éducation sur les revenus, même si les méthodologies utilisées permettent de limiter l'étendue du biais pouvant en affecter sa mesure. Le manque de données et la non-comparabilité complète entre les individus, les pays et les régions du monde, sont de nature à tempérer toute affirmation ferme d'un effet causal de l'éducation sur les revenus. Nous revenons à l'idée principale qu'il existe autant d'individus éduqués que de type de « *capital humain* ».

2.1.3 La production de l'école et l'effet de la qualité scolaire sur les revenus

Le moyen par lequel l'éducation pourrait avoir une causalité indirecte sur les revenus serait indissociable du contexte où se crée la qualité éducative, c'est-à-dire l'école. On saisit le sens de cette

hypothèses, au-delà de la famille, l'école serait le lieu de formation centrale des connaissances et fondamentalement des compétences qui servent l'économie. Mais le lien entre les ressources attribuées au fonctionnement, à l'équipement des écoles et les résultats scolaires mesurés par les tests des compétences cognitives n'existerait pas (Hanushek, 1986, 2003). Hanushek conclut à écarter toutes politiques éducatives centrées sur la distribution des ressources qui, par manque d'incitation adéquat, ne pourrait servir l'efficience de la production éducative. Cette critique s'adresse tout particulièrement aux politiques publiques d'éducation. La solution préconisée pour améliorer la qualité de l'éducation serait de réorganiser le système d'enseignement sans supplément de ressources. D'autres travaux consacrés à la question de l'efficacité interne de l'éducation ont remis en cause l'efficacité d'un accroissement de dépense éducative (Burtless, 1996).

Toutefois, d'autres auteurs ont pu corroborer l'effet positif des ressources pour les écoles et la production de résultats scolaires (Hedges, Laine et Greenwald, 1994), remettant en cause la mauvaise qualité statistique comparative des études de Hanushek. La relation professeur/élèves, l'environnement pédagogique et l'utilisation des moyens didactiques dans la promotion des résultats scolaires demeure insuffisamment étudiée pour parvenir à un arbitrage précis et mesurable (Betts, 1998). Les travaux portant sur cette relation entre la qualité éducative et les revenus individuels ont été menés principalement dans les pays développés (États-Unis notamment), dont certains mettent en évidence de fortes contradictions (*ibid.*). Les pays en développement ont fait l'objet de beaucoup moins d'attention, surtout en raison du manque de données disponibles, mais essentiellement parce que la théorie du capital humain se concentre sur la productivité directement visible de l'éducation que sont censés représenter exclusivement les salaires⁵⁸. Or, il est fortement probable, comme le souligne Glewwe (1996), que la qualité des écoles ait un impact particulièrement élevé dans ces pays, dans la mesure où le développement social varie sensiblement entre les villages, les villes et les régions. La théorie évacue ainsi l'aspect qualitatif, mettant l'accent sur la dimension pédagogique pour mesurer les connaissances et les facultés intellectuelles. Le rendement qualitatif, traduisant principalement « *la composante socio-économique de l'éducation en fonction des besoins de l'économie et de la société* » (Lê Thanh Khôi, 1967), est rarement analysé dans les études traitant l'éducation comme « *capital humain* ».

Certes, les efforts des tentatives de mesure des acquis des élèves, comme le Programme international des acquis des élèves (PISA) menée par l'OCDE, permettent de différencier l'efficacité des entités éducatives, qu'elles soient micro (établissement, classes,...) ou macro (les systèmes nationaux d'enseignement). Certains résultats conduisent à des études macro-économétriques sur la croissance, en intégrant qualitativement le « *capital humain* » tenant compte des acquis cognitifs des

⁵⁸ « Les économistes ont tendance à se focaliser sur les revenus des travailleurs plutôt que sur les tests scolaires pour deux raisons. La première est que les salaires servent de proxy pour déterminer la productivité individuelle et constituent à long terme des indicateurs sur la productivité du type d'écoles dans lesquelles ils ont étudié quand ils étaient jeunes. La seconde est que, à la différence des scores, les salaires fournissent un bon indicateur de la valeur économique globale d'un individu » (Betts, 1998, p. 2).

sortants du système éducatif. Mais il convient de souligner que l'ensemble de ces approches sont toutes imbriquées dans une logique de « *capital humain* », et forcent à quantifier, tant bien que mal, la qualité de l'éducation pour révéler la productivité potentielle des individus.

Mais la problématique essentielle se définit en d'autres termes : les caractéristiques du produit de l'éducation ne sont pas parfaitement connaissables⁵⁹, comme l'ont souligné les travaux de psychologie cognitive et sociale insistant sur les notions de « *développement de la personne* », de « *socialisation* »... dont les effets, à la différence du palpable comme les biens matériels, sont sans aucun doute plus diffus et moins facilement détectables. Comme le soulignent Bowles *et alii* (2001, p. 1167), le primat du rôle socialisateur de l'éducation est toujours présent. Il s'agit donc pour l'économiste de modifier ses paramètres d'évaluation d'un produit éducatif qui tire essentiellement sa valeur de ses caractéristiques qualitatives. Or, l'économiste de l'éducation peut difficilement mesurer efficacement une qualité de l'éducation, qui est de nature conventionnelle : « *Le produit de l'action éducative ne sera pas considéré comme porteur d'une qualité identique selon que son évaluation est réalisée par le système éducatif, par les employeurs à l'entrée sur le marché du travail, par les familles ou d'autres partenaires locaux de l'école. [...] la qualité d'un élève dépendra du registre ou du monde d'éducation auquel ils se réfèrent pour l'évaluer* » (Bailly et Chatel, 2004).

D'autres travaux d'économistes de l'éducation ont tenté de souligner une diversité de la qualité des entités productrices d'éducation, sans pour autant parvenir à considérer une qualité propre des produits de l'éducation. La méthodologie de Card et Krueger (1992), portant sur des données aux États-Unis en 1980 et estimant l'impact de la qualité des écoles (à partir de variables sur les ressources) sur les rendements de l'éducation perçus par les hommes nés entre 1920 et 1949, a permis de mettre en relief un impact significatif et positif de la qualité des écoles. Mais les résultats sont sensibles à la distinction entre groupes socio-économiques au sein des États, risquant de surestimer l'impact des ressources des écoles sur les revenus des travailleurs (Betts, 1998). Les résultats de Card et Krueger pourraient également être dépendants du contexte familial, comme l'ont étudié Dearden, Ferri et Costas (2002) sur des données britanniques. Les auteurs retiennent que les élèves bénéficiant d'un ratio d'encadrement élèves/enseignants bas, observé dans des écoles sélectives du secondaire (publiques ou privées), ont des salaires significativement plus élevés, comme l'ont également remarqué Behrman, Rosenzweig et Taubman (1996) sur des données américaines.

Une autre catégorie de travaux s'attache à démontrer la qualité de l'éducation reçue sans se focaliser sur la qualité des écoles. Le « *capital humain* » acquis par les élèves dépend ainsi des

⁵⁹ Altinok (2006, 2007) a réalisé de nombreuses recherches dans ce domaine, en perfectionnant les bases de données internationales, fondées sur les résultats tirés des enquêtes internationales portant sur les acquis des élèves, pour vérifier l'existence ou un non d'une fonction de production éducative. Ses conclusions révèlent certaines difficultés pour cerner la complexité « *pédagogique* » de chaque pays : « *Cette étude de comparaison internationale montre que les différences dans la qualité de l'éducation entre pays sont importantes et peuvent être partiellement expliquées par des variables d'inputs quantitatives. Toutefois, il subsiste une partie importante de la qualité de l'éducation qui n'est pas expliquée. Au-delà des problèmes économétriques et de données, il existerait donc une part substantielle de la qualité de l'éducation (environ la moitié) qui s'expliquerait par des politiques d'organisation pédagogique et scolaire que nous ne pouvons mesurer efficacement dans les estimations économétriques* » (Altinok, 2006).

capacités, du comportement de réceptivité des connaissances et d'utilisation des compétences cognitives ainsi que du milieu familial des individus concernés (Hanushek, 2002). D'autres études plus dispersées s'intéressent à des spécificités de la qualité éducative sur les salaires. On peut notamment signaler les travaux de Dale et Krueger (1999) qui montrent que la sélectivité à l'entrée des universités et les droits de scolarité ont un impact positif sur les revenus futurs, ce qui détermine une forte probabilité de rendements élevés de l'éducation pour les enfants issus de milieux aisés. La permanence à l'école est également un facteur déterminant de la qualité éducative, pouvant influencer les revenus sur des données américaines (Crowford, Johnson et Summer, 1997).

Les diverses conclusions dans leur grande majorité font ressortir davantage de contradictions que de certitudes. Les difficultés méthodologiques pour capter la qualité du produit éducatif sont sans aucun doute responsables. En mettant le doigt sur la nécessité d'intégrer davantage d'informations sur le processus de production de l'éducation dans les écoles et les familles et de disposer de meilleures informations sur l'histoire de l'enseignement des éduqués, la relation complète éducation - qualité de la production éducative - salaire pourrait bénéficier d'une meilleure appréciation et évaluation. Mais ce que laisse entrevoir l'ensemble des recherches réalisées, dont le centre de gravité conceptuel et méthodologique demeure la théorie du capital humain, c'est la difficulté permanente et inextricable pour saisir les complexités des effets induits de l'éducation dans son ensemble.

2.2 Les hypothèses alternatives mais complémentaires à la théorie du capital humain

Les apports théoriques du « *capital humain* » analysés précédemment mettent en évidence que l'éducation permet la production de capacités qui sont négociées sur le marché du travail au moyen du seul salaire. La valeur productive de l'éducation signifie que l'éducation contribue à la production de capacités productives, et donc que les individus détenant des niveaux élevés de capacités sont rémunérés par des salaires supérieurs. Ces salaires représentent la reconnaissance de la productivité supérieure des travailleurs mieux scolarisés.

chéma 1.1 - Enchaînement causal de la théorie du capital humain



Mais il apparaît nécessaire de considérer d'autres effets de l'éducation sur les revenus individuels que celui du « *capital humain* ». Les théories remettent en cause cette relation, expliquant les différences salariales à partir des stocks de « *capital humain* ». De son côté, Arrow expose la théorie de « *screening* » ou théorie du « *filtre* », et met en évidence que les propositions théoriques du « *capital humain* » et du filtre ne sont pas contradictoires. De l'autre, Spence, à partir des « *signaux éducatifs* », remet en cause le modèle théorique dominant, en démontrant que l'impact direct de l'école sur la productivité repose directement sur l'information indirecte que les employeurs perçoivent sur la capacité productive d'un individu. L'inconvénient est que tous ces modèles n'expliquent qu'une part limitée de la variance des salaires et des niveaux de productivité. Les théoriciens de la conception alternative ne parviennent pas à « *extirper* » la production de « *capital humain* » du milieu de l'entreprise pour se révéler et se valoriser. Ils ne parviennent donc pas à saisir des dimensions « *hors marché* » de la valorisation de l'éducation. C'est en soi le problème fondamental de l'éducation considérée comme « *capital humain* ».

2.2.1 La théorie du « filtrage par l'éducation » – Arrow (1973)

Dans le modèle d'Arrow (1973), les entreprises ne connaissent pas la productivité des personnes qu'elles souhaitent employer, et jugent donc celles-ci à partir de leur niveau d'éducation (diplômes). L'auteur estime que le système éducatif représenterait uniquement un dispositif de sélection permettant de trier selon les capacités productives différentes des individus. Arrow considère en effet que l'éducation représente un moyen de révéler le niveau d'aptitude (et de motivation) de l'individu. Ces aptitudes (de type scolaire) sont fortement corrélées avec la capacité productive. L'éducation n'a alors aucun effet direct mesurable sur la productivité, mais indique que l'individu peut être plus efficace dans son emploi. L'éducation n'ajoute pas de valeur à l'individu, mais fournit un « *filtre* » (*educational sorting*) pour la sélection des individus potentiellement plus productifs dans le futur. Le modèle du « *filtre* » cherche donc à optimiser le processus d'appariement de la main-d'œuvre aux marchés du travail. La similarité avec quelques années d'avance sur les théories du salaire d'efficience depuis les années 1980 est ainsi remarquable : le raisonnement consiste à considérer que le produit du travail n'existe pas au moment de la signature du contrat de travail entre l'employeur et le salarié, ce qui détermine une forte incertitude de l'employeur au sujet de la productivité réelle de son futur travailleur, d'où la nécessité de faire confiance à des informations concrètes comme un diplôme. Pour étayer concrètement son analyse, Arrow formule pour les universités un système de filtre optimal, excluant ainsi tout excès de diplômés par rapport au nombre de postes à pourvoir. Il soutient ainsi le maintien d'une pénurie relative de diplômés à partir de l'« *hypothèse-clé de filtrage positif* ». Le « *filtrage* » sert donc à produire le plus riche et productif « *capital humain* » à partir de l'enseignement supérieur, en ne contribuant pas autrement qu'à la croissance économique. Il y a donc au final une

sensibilité très forte de sélectionner ou de contingenter le « *capital humain* » selon des objectifs répondant moins à l'équité qu'à l'efficacité. En soi, la théorie du « *filtre* » ne remet pas en cause le fondement théorique du « *capital humain* » pour analyser la demande d'éducation. Comme le précise Gamel : « *L'intérêt de la version élémentaire du modèle est alors de montrer que personne (y compris ceux qui ont le plus de chances d'être diplômés) n'a intérêt à entrer à l'université et chacun devrait souhaiter sa suppression, dès lors que l'accès aux études supérieures est possible pour tous ceux qui veulent y accéder* » (Gamel, 2000, p. 48).

2.2.2 La théorie du « *signalement* » – Spence (1973)

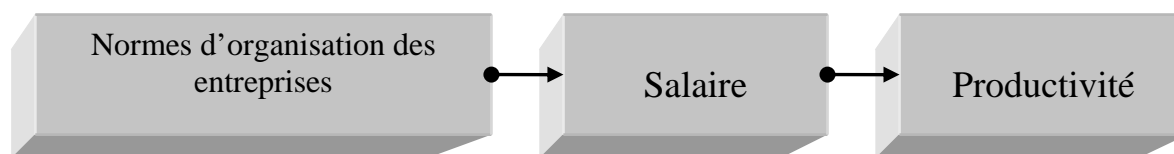
L'hypothèse de « *signalement* » (*educational signaling*) chez Spence (1973) met davantage l'accent sur le futur employé, qui a le choix d'acquérir un certain niveau d'éducation en fonction des informations ou des « *signaux* » émis par les marchés et les employeurs. Dans les modèles dits de « *signalement* », les rendements sociaux et privés n'ont aucune raison de coïncider, et les seconds sont généralement supérieurs aux premiers. Certes, le processus de « *signalement* » permet d'apparier correctement les individus et les postes de travail (Stiglitz, 1975), mais les tests empiriques de ces modèles n'ont pas donné de résultats fructueux, car il est difficile de distinguer le signal lui-même des enseignements reçus (Altonji et Dunn, 1996). Le travail de Lang (1994) est fort enrichissant pour la compréhension du phénomène de signalement pur. Pour l'auteur, le signal révèle à l'employeur le talent non généré par l'éducation des individus. Si l'on parvenait à maîtriser cet effet de talent dans les équations de salaire, l'estimation du rendement privé hors signalement de l'éducation serait celle du rendement social. Mais il est empiriquement délicat de corriger le biais lié au talent non-observé. Un certain nombre de travaux empiriques ont été entrepris pour tester ces modèles. On citera les travaux de Jarousse et Mingat (1986), qui démontrent que la part de la variance des gains individuels liés à l'éducation n'est que de 18% en relation aux années d'études effectives, mais de 35% pour les années d'études « *théoriques normalisées* » (années d'études normalement nécessaires pour obtenir le diplôme concerné). L'employeur s'appuierait sur une valeur moyenne de productivité supposée et non sur les caractéristiques propres de l'individu (circuit scolaire réel de l'individu comprenant les redoublements et les abandons). Spence souligne cet aspect, il est très difficile de déterminer ou séparer la valeur productive de la valeur de signalement de l'éducation. L'employeur disposerait d'une information imparfaite émise par le système éducatif, et proposerait donc des salaires en rapport. Les étudiants et futurs salariés agiront, à leur tour, de manière adaptative en décidant d'investir plus ou moins en l'éducation (en fonction de choix du recrutement, de la rémunération proposée et des coûts liés à la poursuite des études). De même, Taubman et Wales (1973) articulent leur développement sur la lignée d'Arrow, et montrent que le salaire est principalement lié aux aptitudes effectives des étudiants futurs salariés et non associé à leur qualification. Le diplôme représente alors la « *carte de*

visite » nécessaire pour accéder aux salaires élevés. Dans une version plus offensive, la théorie du « *signal* » suppose, contrairement à la théorie du capital humain, que la transition des individus par le système scolaire ne donne « *rien de nouveau* » pour l'individu (Whitehead, 1981). Elle représente donc une forme de régression par rapport à la théorie dominante du capital humain, sans pour autant remettre en cause le fait que les marchés (les employeurs) incitent, à partir justement des rendements privés de l'éducation, à produire les « *signaux* » pouvant être les mieux sélectionnés. C'est donc ici une complémentarité évidente entre la théorie du capital humain et celle du « *signal* », comme le démontre Blaug (1994).

Signalons que la théorie du capital humain et les conceptions alternatives ou complémentaires du « *tri par l'éducation* » se fondent principalement sur une causalité invariable qui va de l'éducation vers le salaire, en transitant par le biais de la productivité.

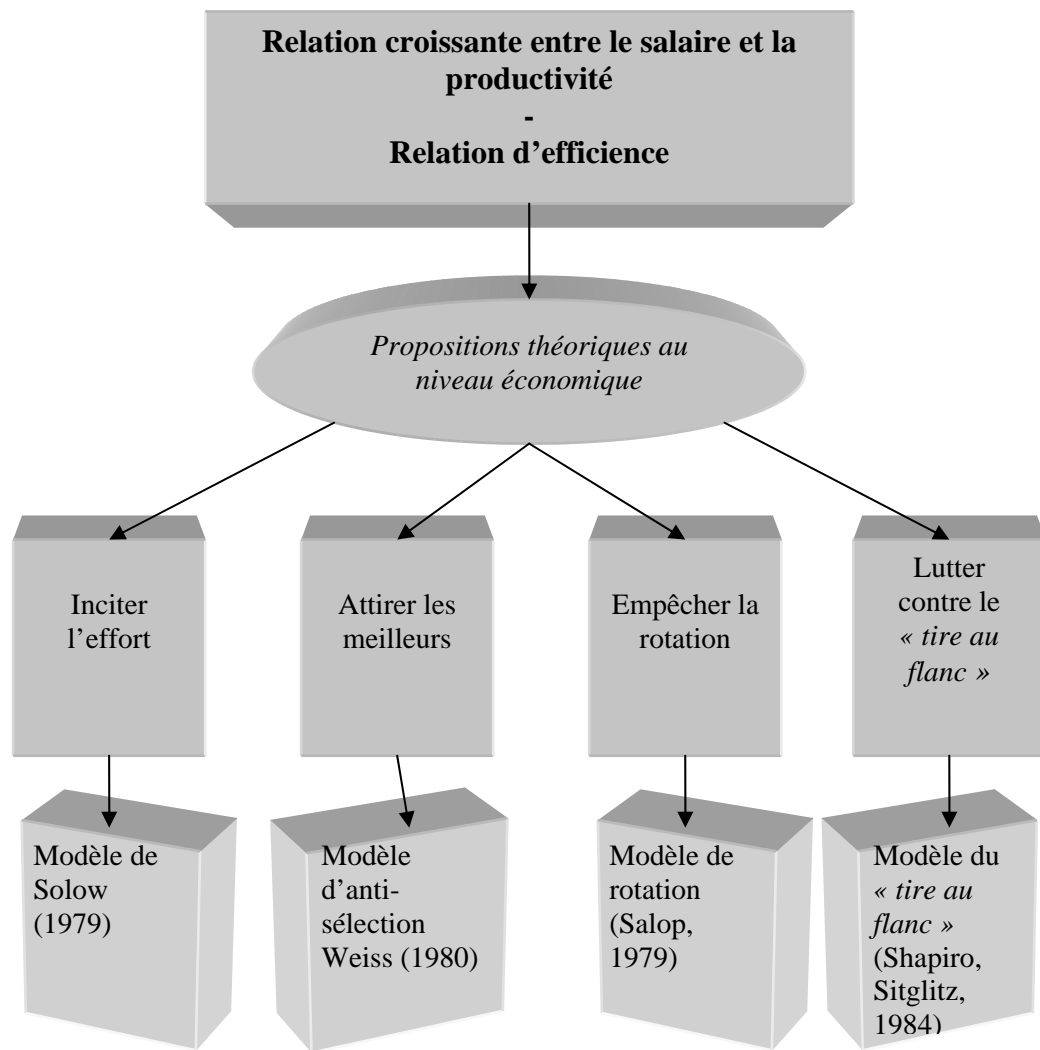
Or, il est fortement probable que la relation entre productivité et salaire soit inversée.

Schéma I.2 - Relation inversée entre productivité et salaire



Cette objection est rappelée par Alchian et Demsetz : « *nous conjecturons que la direction de la causalité est inversée : le système spécifique de rémunération que l'on utilise stimule une réponse productive particulière* » (Alchian et Demsetz, 1972, p. 778). La théorie du salaire d'efficiencia veut expliquer les motivations qui poussent les entreprises à assumer la responsabilité de la distribution des salaires, à la place de la coordination par le marché. Un salaire relativement plus élevé, motive les travailleurs pour fournir plus d'effort et donc de productivité. Différents modèles du salaire d'efficiencia selon le champ disciplinaire expliquent en quoi la productivité du travail dépend du salaire réel payé par l'entreprise (*cf.* schéma I.3). La version d'Akerlof (1982) retient particulièrement notre attention : l'argument central suppose que l'efficacité du travailleur dépende en grande partie du sentiment de justice de la part des travailleurs. Certes, comme le précisent Fericelli et Khan (2000), la théorie se limite au pouvoir incitatif du salaire. Mais elle permet, à notre avis, de révéler qu'il existe dans le salaire, des composantes ou des variables liées à la théorie du salaire d'efficiencia qui peuvent représenter un différentiel du poids explicatif des variables du « *capital humain* » dans la détermination du salaire.

Schéma I.3 – Les modèles du salaire d'efficienc



2.2.3 L'effet de l'éducation sur les revenus dans une structure productive en modernisation : des résultats non convaincants

La théorie du capital humain emploie l'éducation comme une variable dépendante dans un système en équilibre, où le comportement de l'individu n'intervient pas directement. C'est-à-dire, la formation, mesurée principalement à partir du nombre moyen d'années d'études, joue un rôle clé dans une structure productive considérée comme donnée et permet de générer des revenus, même si cette mesure simple du « *capital humain* » n'est pas la meilleure approche pour juger de l'efficacité externe de l'éducation. Des travaux intéressants, mais néanmoins incomplets, mettent l'accent sur les conditions de transformation de l'environnement économique, conditions qui pourraient amplifier l'impact de l'éducation sur l'efficacité productive dans les milieux agricoles, et donc rendre plus palpable la relation entre l'éducation et les revenus de l'activité indépendante. Cet impact serait notamment plus significatif lorsque l'activité agricole est exercée dans un environnement en cours de modernisation (Phillips, 1994). Les travaux de Welch (1970) et Schultz (1975) approfondissent la notion de « *potentialités productives* » à partir de l'éducation. On retrouve donc l'idée selon laquelle, pour dépasser la « *staticité* » des modèles walrasien, il convient de modéliser l'économie dans un environnement soumis à des déséquilibres, où seraient davantage révélés les comportements des individus pour s'adapter et participer à la production. La capacité d'adaptation aux déséquilibres pourrait dépendre du « *capital humain* » (Schultz, 1975). Welch (1970) estime que lorsque l'efficacité des comportements n'est pas totale, l'éducation est un moyen d'allouer efficacement les ressources des individus – c'est l'« *effet d'allocation* ». À la différence, l'« *effet technique* » correspond au fait qu'un individu plus éduqué peut utiliser de manière plus efficace l'ensemble des facteurs en quantités données, et cela indépendamment de l'environnement économique. La distinction doit aider à expliquer les différences entre les estimations fondées sur les revenus (dépendantes des décisions économiques) et les estimations des fonctions de production (ne mesurant que des relations de technicité). Schultz considère quant à lui que l'évolution rapide de l'environnement économique peut détériorer les conditions d'allocation optimale des ressources. Cette transformation du contexte économique ne peut en revanche affecter cette allocation pour l'agriculture traditionnelle. Le rendement de l'éducation est alors élevé dans les contextes de déséquilibre et faible dans un environnement stable. Ainsi, il apparaît que l'éducation a un impact décisif quand l'agriculture est en phase de modernisation. Une revue de littérature ciblée (Lockheed, Jamison et Lau, 1980), largement reprise par la Banque mondiale, a accrédité l'idée que l'éducation a un fort effet sur l'efficacité productive des agriculteurs : sur la base de la valeur moyenne des estimations (pondérées par leur significativité statistique), il apparaît que la production augmente de 7 à 8 % quand un agriculteur a suivi quatre années d'école.

Le contexte de déséquilibre de l'économie est déterminant pour définir clairement l'impact de l'éducation sur l'efficacité productive. Le niveau d'instruction des agriculteurs permet d'utiliser

progressivement toutes les potentialités dont ils disposent (et principalement d'effectuer une sélection optimale des technologies), afin d'accroître la production. Le niveau de modernisation de l'agriculture ainsi que la rapidité avec laquelle évolue le contexte économique sont des déterminants importants des rendements obtenus de l'éducation. La capacité des individus à s'adapter aux déséquilibres, où l'éducation pourrait déterminer des comportements proactifs ou d'anticipation, aurait une influence sur les revenus individuels, comme le soulignent également Bowles, Gintis et Osborne (2001).

Pourtant, les effets observés sont très disparates selon la région géographique avec des résultats particulièrement positifs sur la production physique des paysans pour les pays d'Asie (Corée du Sud, Thaïlande, Malaisie). Quelques travaux limités attestent du contraire. Les études économétriques de Gurgand (1993) sur la Côte-d'Ivoire indiquent que l'éducation ne favorise pas l'efficacité productive des agriculteurs. Si l'on prend en compte d'autres secteurs d'activité avec des niveaux d'éducation plus élevés, les recherches aboutissent à des résultats aussi ambigus que ceux de l'agriculture.

Globalement, l'éducation a un effet faible et en tout état de cause instable et incertain sur la productivité ou le revenu des indépendants, en particulier dans l'agriculture. Et ces résultats ne semblent pas être plus convaincants dans les autres secteurs d'activités. Berg (1970) a réalisé des travaux sur l'industrie et les services dans les pays industrialisés et n'a pu mettre en évidence une relation significative entre éducation et productivité pour des activités exigeantes en termes de qualifications. Horowitz et Sherman (1980) qui ont étudié les performances des techniciens de chantiers navals aux États-Unis concluent à une influence positive de l'éducation sur la productivité. Mais ces résultats ont été critiqués en raison d'une étude statistique sur des moyennes de groupe et non sur des performances individuelles (Maranto et Rodgers 1984). Les études font finalement état de difficultés à fournir une liaison significative entre l'éducation et la productivité individuelle. Ces problèmes proviennent, à partir des observations aux États-Unis, et selon Rumerger (1987), d'une « *surqualification* » des travailleurs face aux compétences exigées pour les postes. Il estime qu'un ajustement ou une correction des qualifications offertes sur le marché permettrait de montrer une liaison significative entre éducation et productivité.

Malgré tous les approfondissements possibles dans les contextes économiques en transformation, les rapprochements entre les secteurs agricoles et les secteurs salariaux ne sont pas directement comparables. Les conclusions de ces recherches ne sont donc pas généralisables. L'imparfaite qualité des données est une piste prioritaire pour la justification de ces résultats contre-intuitifs. Il apparaît aujourd'hui que la principale priorité de la recherche sur les rendements privés de l'éducation ne doit pas se baser sur des suppléments d'estimation à partir de méthodes perfectibles, mais de réaliser des évaluations adaptées aux contextes des pays ou des économies locales, afin de cerner précisément le véritable effet causal de l'éducation sur le revenu du travail.

Section 3 – « *Capital humain* » et croissance : le constat macroéconomique

À l'analyse microéconomique des effets de l'éducation sur les revenus individuels est associée une analyse macroéconomique des effets de l'éducation sur le revenu agrégé, et en particulier sur la croissance du revenu par tête. Dans cette section, on va analyser si les modèles néo-classiques supportent le fait que l'éducation joue un rôle primordial dans la croissance.

L'une des principales caractéristiques des « *nouvelles* » théories de la croissance développées ces dernières années a été l'élargissement du concept de capital utilisé. Alors que les modèles traditionnels néo-classiques se focalisaient presque exclusivement sur l'accumulation du capital physique (équipements et structures), les contributions les plus récentes - notamment fondée sur la « *croissance endogène* » - ont attribué une importance croissante à l'accumulation du « *capital humain* » et de connaissances « *productives* », ainsi que l'interaction entre « *capital humain* » et capital physique.

Les différents modèles théoriques relatifs au « *capital humain* » et à la croissance sont élaborés autour des hypothèses néo-classiques « *qu'il faut s'avoir repérer dans la continuité de Solow (1956), plutôt qu'en rupture avec lui* » (Herrera, 2000). Le problème central est donc que ces « *nouveaux modèles* » de croissance enrichie du « *capital humain* » puisent leur développement sur des fondements microéconomiques, dont nous avons soulignés leur relative incohérence dans la section 2. Le point névralgique sur lequel nous insisterons dans cette section est l'inaptitude des modèles à saisir « *la dimension collective de l'accumulation du capital humain et de la nature fondamentalement sociale de cette activité* » (Herrera, 2000).

Le « *renouveau néo-classique* » qui s'est attaché à mesurer empiriquement l'impact du « *capital humain* », en se fondant sur une version étendue du modèle néo-classique de « *croissance exogène* » de Solow (1956), aboutit à des résultats contradictoires et contre-intuitifs avec des problèmes de données et de méthodes d'estimation. Malgré un consensus sur le fait que le « *capital humain* » puisse avoir un impact positif sur la croissance, l'apport des travaux tentant de l'apprécier paraît très limité, essentiellement par le manque de données, la qualité des sources statistiques et la méthode faillible de « *comptabilité des savoirs acquis* » dans la population. L'absence de prise en compte précis de l'environnement (institutionnel, culturel, socio-économique), dans lequel se valorise un certain type de « *capital humain* », semble être une faille majeure à notre avis. La question des externalités, qui seraient massives, serait au cœur du problème, mais l'impossibilité de quantifier précisément leur contenu empêche de déterminer les canaux par lesquels l'éducation affecterait indirectement la croissance.

Notre démarche consistera finalement à présenter, malgré les problèmes conceptuels et méthodologiques, les résultats connus du « *capital humain* » cubain dans les modèles théoriques de croissance. Ce pays connaît depuis 1959 une profonde restructuration de la formation sociale favorisée par une production éducative massive et de qualité. L'« *effet* » de la qualification de la main-d'œuvre semble donc, *a priori*, jouer un rôle prépondérant dans le processus de croissance. La reconstruction

de bases de données de « *capital humain* » cubain nous a amené à revoir en profondeur les sources de données statistiques relatives à l'éducation, et à discuter de l'incapacité méthodologique néo-classique à appréhender dans le « *capital humain* » des dimensions non quantitatives. Les indicateurs retenus pour l'évaluation restent marqués par un empirisme valorisant trop souvent le quantitatif au détriment du qualitatif. Ne tenant pas compte de ces insuffisances, les rares analyses empiriques du « *capital humain* » cubain dans la croissance, de nature comptable ou économétrique, révéleraient une « *sous-utilisation* » du stock de connaissances dans l'économie. Mais l'idée de « *sous-utilisation* » du point de vue économique est conclue, à notre avis, trop rapidement, sur des formalisations néo-classiques inadaptées et non fondées conceptuellement, aux dépens de la méconnaissance de la profondeur et de l'originalité de l'éducation multidimensionnelle et multifonctionnelle cubaine, dont la scolarisation comptabilisée dans le « *capital humain* » n'est qu'une « *composante* » de mesure imparfaite. Hugon souligne à cet égard : « *La quantification, la comptabilité, et la mesure ne peuvent être dissociées du contexte socio-historique et des objets étudiés enchâssés dans des rapports sociaux divers et évolutifs et des institutions plurielles* » (Hugon, 2005). L'élément essentiel de l'empirie, essentiel selon nous, pourrait nous amener à remettre en cause la relation de causalité généralement retenue dans l'analyse néo-classique, celle de l'éducation vers la production, qui s'avèrerait contre-intuitive à Cuba. En effet, cette relation s'exprimerait davantage dans le sens inverse, de la production vers l'éducation, comme la conséquence cohérente d'une politique axée sur le développement de la « *formation humaine* », et non réellement du « *capital humain* ».

3.1 L'origine solowienne des modèles de croissance avec « *capital humain* »

Le « *renouveau* » de la macroéconomie de la croissance a fait l'objet d'un grand nombre d'articles et de livres de synthèse. Barro et Sala-i-Martin (1995) et Aghion et Howitt (1998) ont passé en revue l'ensemble des développements théoriques récents, tandis que Durlauf et Quah (1998), Klenow et Rodriguez-Clare (1997) et Temple (1999) présentent les méthodes empiriques utilisées dans ce domaine. Le rôle du « *capital humain* » est plus particulièrement abordé par Krueger et Lindahl (2001). Mais ce qu'il convient de souligner, au travers de ce regain d'intérêt pour l'étude de la croissance, est qu'il existe une domination de deux courants principaux qui cherchent à élucider le rôle de long terme du « *capital humain* ».

Premièrement, de nombreux modèles, participant de la nouvelle théorie de la « *croissance endogène* », voient dans l'existence d'externalités positives du « *capital humain* » et les rendements d'échelle constants, voire croissants, de la production par le système scolaire, les sources d'une croissance « *auto-entretenu* » et influençable par les décisions de scolarisation privées et par les politiques publiques.

Deuxièmement, et sans doute l'élément le plus important à considérer, le « *renouveau néo-classique* » s'est lui attaché à mesurer l'impact du « *capital humain* », en se fondant sur une version

étendue du modèle de « *croissance exogène* » de Solow. Dans son article de 1956, Solow montre que deux variables considérées comme exogènes, le taux d'épargne et la croissance de la population, déterminent le niveau de revenu par tête à l'état stationnaire. Le modèle de base élaboré par Solow a joué un rôle central pivot dans l'analyse néo-classique : il a non seulement connu des développements théoriques nombreux et souvent sophistiqués (systèmes matriciels, équations différentiels...), mais également suscité de nombreux travaux tant dans l'étude empirique des déterminants de la croissance, que du côté des prolongements théoriques avec le nouveau « *boom* » de l'apparition des modèles de « *croissance endogène* » et l'intégration de la « *connaissance* ».

3.1.1 Le modèle canonique de croissance de Solow (1956)

L'objectif initial des théoriciens néo-classiques de la croissance, en l'occurrence Solow (1956), Swan (1956) et Tobin (1955), est de reprendre la théorie de la productivité marginale, afin d'atténuer le pessimisme des conclusions des économistes keynésiens, Harrod (1939) et Domar (1946), dans leurs recherches sur les possibilités d'une croissance équilibrée⁶⁰. La finalité, dans le fond, demeure la même, puisqu'il s'agit de démontrer l'existence et la stabilité d'une croissance équilibrée de plein emploi, en déterminant un taux de profit dans le produit national, tout en conservant l'intégralité des hypothèses walrasienne⁶¹ (productivité marginale, concurrence pure et parfaite, rendements

⁶⁰ En effet, la croissance est instable dans le modèle de Harrod (1939) : la croissance effective g a peu de chance de correspondre au taux de croissance équilibré car les variables s (taux d'épargne), v (coefficient de capital $v=K/Y$) et I (investissement ou demande effective selon Keynes) sont indépendantes : les décisions d'investissement sont prises par les entrepreneurs, le taux d'épargne est déterminé par le revenu de l'argent, le coefficient de capital est fixe. Les probabilités sont donc minces pour que la croissance de l'offre ne soit pas égale à la croissance de la demande, d'autant plus que le déséquilibre est cumulatif. Il n'existe pas de mécanisme qui permette d'aller vers la croissance équilibrée. Si elle est équilibrée, c'est un hasard. La croissance se fait donc sur le « *fil du rasoir* ». Pour que la croissance soit équilibrée et sans chômage, il faut que le taux de croissance naturel (g_n , c'est à dire le taux de croissance de la population active) soit égal au taux de croissance garanti (g_w) tels que $g_n = g_w = s/v$. Mais il n'y a pas de raison pour que l'égalité soit vérifiée puisque s , v et g_n sont des variables indépendantes. Le modèle de Harrod et Domar démontre finalement toujours une certitude sur l'instabilité de la croissance. Kaldor (1956) tente d'atténuer le pessimisme de ce modèle où le « *déséquilibre est la règle et l'équilibre l'exception* », en faisant de l'épargne une variable d'ajustement : le taux d'épargne d'un pays est une fonction croissante de la part des profits dans le produit national car la propension à épargner des capitalistes est supérieure à celle des salariés. Le taux de croissance garanti (s/v) devient aussi une fonction croissante du taux de profit. Cette modification de la propension à épargner assure la stabilité de l'égalité fondamentale $s/v = g_w = g_n$, donc l'équilibre de la croissance car : i) Si $s/v > g_n$, c'est à dire si le taux de croissance garanti est supérieur au taux de croissance naturel, il y a pénurie de main d'œuvre. Donc le salaire augmente, la part des profits diminue, la propension à épargner baisse, alors le taux de croissance garanti est ralenti : la stabilité de la croissance est assurée ; ii) Inversement, si $s/v < g_n$, c'est à dire si le taux de croissance garanti est inférieur au taux de croissance naturel, le chômage se développe. Donc le salaire diminue, la part des profits augmente, la propension à épargner s'accroît, alors le taux de croissance garanti s'accélère : la stabilité de la croissance de plein emploi est assurée pour une valeur déterminée du taux de profit.

⁶¹ « Dans la démarche qui consistait à faire passer la théorie walrasienne du cadre statique de l'équilibre général au cadre dynamique de la croissance, il était important que soient scrupuleusement respectées les hypothèses walrasiennes standards » (Lordon, 1991, p. 212).

décroissants, mécanismes d'ajustements par les prix et incitation efficace dans le paradigme néo-classique, comportement de « *price-taker* » des producteurs).

Dans son approche originale, Solow (1956), bien que fidèle à la lignée des classiques, démontre que la dynamique de croissance d'une économie (exprimée par la croissance des variables par tête) est transitoire. L'obtention d'un processus de croissance soutenu du produit par tête est rendu possible en incorporant un « *trend* » régulier du progrès technique « *exogène* » – sa valeur est déterminée en dehors du champ de l'économie – au modèle théorique de base. Dans ce cas, le taux de croissance ne dépend ni de l'intervention des agents économiques, ni de leur comportement.

Le système productif que Solow décrit dans son modèle est caractérisé par une fonction de production à deux facteurs (travail et capital), dont la combinaison produit un bien composite unique. L'hypothèse de substituabilité des facteurs entre travail et capital conditionne l'existence d'une infinité de combinaisons productives. Les facteurs de production sont rémunérés à leur productivité marginale. La condition de convexité de la technologie utilisée par le système productif impose de retenir une fonction de production avec des rendements d'échelle constants à long terme et une décroissance des rendements marginaux.

Plus précisément, considérons une économie fermée dans laquelle, à partir d'une fonction de production traditionnelle de type Cobb-Douglas, la production finale Y est assurée à chaque période en employant le capital disponible K , avec la technologie de production suivante :

$$Y = F(K, L) = K^\alpha L^{1-\alpha} \quad (1)$$

Où :

1) L représente la quantité de main d'œuvre ;
 2) la technologie de production F implique que la productivité marginale du capital F_K baisse à mesure que le capital augmente ;

3) α représente l'élasticité du produit au capital, avec $0 < \alpha < 1$ (le degré d'homogénéité de valeur unitaire de la fonction de production conditionne, selon le théorème d'Euler, une répartition du produit entre les deux facteurs, laquelle absorbe en totalité le revenu, conduisant ainsi à un résultat de profit nul du système d'équilibre selon Walras et Pareto). Les rendements sont constants si les deux facteurs (travail et capital) augmentent dans la même proportion, mais le rendement du capital est décroissant pour une force de travail fixe. Le processus d'accumulation du capital, par lequel est assurée la croissance de l'économie, s'écrit en conformité avec l'équation différentielle du premier ordre, non linéaire et à coefficients constants :

$$\frac{dk}{dt} = sY - \delta K \quad (2)$$

où s est le taux d'épargne, admis comme constant dans le modèle de Solow-Swan-Tobin, et δ décrit le taux de dépréciation du capital.

Nous obtenons donc :

$$\boxed{k = sk^\alpha - (\delta + n)k} \quad (3)$$

Où n désigne le taux de croissance de la population.

Ainsi, à l'état stationnaire :

$$\boxed{k^* = \left(\frac{\delta + n}{s}\right)^{\frac{1}{1-\alpha}}} \quad (4)$$

La résolution de l'équation (1) dérivée conduit à déterminer que pour toute valeur du taux d'épargne s , existe une valeur unique du capital k^* , valeur constante au cours du temps. L'économie se situe sur son sentier d'équilibre compatible avec un taux de croissance naturel quelconque lorsqu'elle atteint ce niveau de capital par tête, k^* (condition dans laquelle produit, capital et travail croissent au même taux constant).

Solow démontre ainsi l'existence d'un régime permanent de croissance équilibrée sur la base du taux naturel, ou phénomène de « *steady state* », dans lequel le plein emploi est assuré.

L'état stationnaire de l'économie se caractérise par le fait que les variables par tête sont constantes dans le temps (caractéristique d'un état régulier), mais les variables en niveau le sont aussi. L'état stationnaire est donc un cas particulier d'état régulier (de long terme) de l'économie, où le taux de croissance du produit, déterminé par la valeur du taux de croissance de la population, est égal à zéro (Arrous, 1999).

En effet, dans cette configuration, en l'absence de croissance démographique, soit le facteur L admis comme constant, et de progrès technique (a admet une valeur constante), cette économie ne peut pas croître de façon infinie à un taux positif. Étant donné la décroissance des rendements du capital, le revenu national Y ne s'accroît pas aussi rapidement que le stock de capital, ce qui est déterminé également par le fait que l'épargne sY ne peut pas augmenter plus rapidement que la dépréciation du capital⁶². À partir d'un certain moment, le stock de capital termine sa progression, l'accumulation du capital fait baisser la rentabilité du capital et l'économie cesse de croître.

En présence d'une croissance démographique et d'une technologie de production F dont les rendements seraient constants par rapport à K et L , le résultat serait identique en raisonnant sur la base de la production par personne ($y = \frac{Y}{L}$), fonction de production concave du capital par personne

⁶² Dans ce modèle néo-classique, le taux d'épargne est déterminé par le taux de croissance exogène de la force de travail auquel s'adapte la structure de production. Or ce taux peut avoir un effet sur les niveaux de capital et de travail sans pour autant avoir une causalité directe sur le taux de croissance à long terme. La valeur du taux d'épargne, pourrait être *endogénéisée*, et répondre à un objectif de sentier de croissance équilibrée à taux constant, dans le sens d'un « *certain critère-objectif d'optimalité* », c'est-à-dire, un « *choix collectivement souhaitable* » (Dessus et Herrera, 1996).

($k = \frac{K}{L}$). La proposition finale serait qu'en l'absence de création de connaissances (exogène), il ne peut y avoir aucune progression à long terme du revenu par personne, en raison d'une production à rendements décroissants par rapport à l'accumulation du capital.

Le modèle néo-classique est donc incapable pour représenter une croissance soutenue à long terme. La croissance du revenu, dépendante du rythme exogène de l'évolution démographique, est totalement indépendante du choix d'allocation des ressources et de la modification des comportements décisionnels des agents économiques, en particulier de la décision d'épargner. Cela signifie que les acteurs n'ont théoriquement aucune influence sur le rythme de la croissance économique, si ce n'est à court terme. Ce modèle apparaît, dans cette configuration, dans l'impossibilité de satisfaire les objectifs d'une « *bonne théorie de la croissance* », comme le précise Malinvaud (1981)⁶³.

De surcroît, le fait que le taux de croissance soit exogène, et ne dépende pas des comportements collectifs des agents économiques (en terme de recherche et de formation), ni des acteurs institutionnels⁶⁴ comme l'État, n'est pas convaincant⁶⁵. Le modèle ignore les variables collectives constituées selon les contextes pays et régions (ressources naturelles, environnement, savoir-faire accumulé dans la population active, infrastructures, identité socioculturelle, système de valeurs, histoire) qui exercent une influence significative sur la croissance économique. Enfin, le modèle ne rend pas compte, et surtout n'explique pas les écarts économiques croissants entre pays/régions riches et pauvres. L'unique révélation du modèle, à ce niveau, est de mettre l'accent sur un processus de convergence – ou rattrapage « *catching-up* » – vers un même niveau de PIB réel par habitant. Ainsi, les pays les plus pauvres enregistreraient des taux de croissance supérieurs à ceux des pays riches, ce qui leur permettrait de combler progressivement leur retard en termes de « *développement* » - la question de savoir quelle forme de « *développement* » n'étant pas précisée. La théorie nous enseigne donc que les pays croîtront d'autant plus rapidement qu'ils sont pauvres.

⁶³ Dans son ouvrage de macroéconomie, Malinvaud énonce plusieurs objectifs dont toute « *bonne théorie de la croissance économique doit atteindre* : 1) « *elle doit expliquer les différents profils de croissance à long terme d'un pays à l'autre ou d'une région à l'autre, et formuler des relations vérifiables et stables entre la croissance à long terme et toute une gamme de facteurs économiques sous-jacents* », 2) « *rendre compte des évolutions historiques à long terme (en particulier, la convergence ou la divergence des divers pays) et ainsi réconcilier la temporalité abstraite des modèles dynamiques avec le déroulement des changements économiques réels, analysés par les historiens* », 3) « *éclairer d'un même souffle les transformations institutionnelles et les changements technologiques* » (Malinvaud, 1981).

⁶⁴ Les institutions, précise Lordon, « *sont conçues presque exclusivement comme des entraves aux processus d'ajustement des marchés et ne se voient que rarement reconnaître un rôle positif dans l'encadrement et le soutien des mécanismes de croissance* » (Lordon, 1991, pp. 236-237). Le rôle de l'État est particulièrement exclu du modèle car les dépenses publiques ont une utilité plus faible que les dépenses privées en biens de consommation et d'investissement. Dans cette logique, l'État est donc considéré comme une source d'influence négative sur la production et la croissance.

⁶⁵ « *in the standard aggregate-production-function story on growth, organisational specificities of firms and countries are entirely absent* » (Dosi, 1992, p. 32).

Nous constatons donc l'échec du modèle de Solow, dont la caractéristique la plus critique retenue par ses successeurs sur le plan théorique est l'obtention d'une valeur nulle de la productivité marginale du capital lorsque le stock de ce facteur tend vers l'infini, conduisant à l'extinction de la croissance à long terme. Les efforts d'autres théoriciens néo-classiques vont se concentrer sur la capacité propre du modèle à régénérer ses propres sources endogènes d'accumulation du capital. C'est le rôle du modèle AK, souche générique, d'origine néo-classique, servant à la formulation des modèles de « *croissance endogène* ».

3.1.2 Le modèle AK : des problèmes non réglés

Le principal objectif des modèles AK, dont la première variante a été présentée par Frankel (1962), mais dont l'utilisation rendue célèbre par Romer (1986) et Lucas (1988), est de révéler une croissance endogène ou « *auto-entretenu* » en longue période, sans recourir à l'hypothèse des rendements globaux croissants. Des rendements globaux, au moins constants, suffisent à faire apparaître la croissance économique. Afin de rendre à nouveau compatible l'hypothèse des rendements décroissants de l'accumulation individuelle du capital avec la possibilité d'une croissance positive à long terme, comme dans le modèle de Harrod-Domar, le modèle AK décrit une fonction de production, à facteur unique et à rendements constants, soit :

$$Y = AK \quad (5)$$

Où **A** représente la productivité apparente du capital, considérée comme une constante exogène et **K** un capital « *ductile* », dont l'interprétation est suffisamment large pour intégrer des capacités humaines ou matérielles.

Si la dynamique d'accumulation du capital s'écrit :

$$\frac{dk}{dt} = sY - \delta K \quad (6)$$

Alors le taux de croissance à long terme du capital g sera positif et fini, étant égal à :

$$g = sA - \delta \quad (7)$$

Le taux de croissance ainsi obtenu, g , correspond à celui du modèle de Harrod-Domar avec une condition spécifique posée sur le taux d'épargne, source de financement du processus d'accumulation de capital. Le taux d'épargne, s , est en effet considéré comme endogène dans le modèle. Les

consommateurs maximisent une fonction d'utilité à élasticité inter-temporelle constante sous la contrainte de l'accumulation du capital. Les conséquences issues de cette endogénéité peuvent aboutir, lors d'une volatilité macroéconomique accrue, à une stimulation de la croissance économique, en raison de comportements adverses pour le risque. Dans ce cas, les consommateurs maximisateurs de leur utilité économiseraient davantage pour des motifs de précaution (Jones *et alii*, 1999). Ainsi, à l'intérieur du modèle AK, le taux d'épargne détermine un niveau de produit, mais surtout un taux de croissance de long terme.

Le modèle AK de croissance endogène ne prend donc pas une distanciation significative avec le modèle de Solow et celui de Harrod-Domar. La liaison entre le stock de capital et le produit est une hypothèse forte de son fondement méthodologique. De surcroît, le modèle AK de la croissance endogène impose l'impossibilité du sous-emploi, puisqu'il est fondé sur un postulat microéconomique propre au fonctionnement concurrentiel des marchés : 1) si $sA < n$, la diminution du stock de capital fait décroître le niveau de l'emploi ; 2) si $sA > n$, la croissance s'essouffle par un manque main d'œuvre.

Mais une limite plus forte est généralement reprochée à ce type de modèle, à savoir la non-convergence des économies, ce qui le distingue dans la forme de celui de Solow, mais pas dans le fond⁶⁶. En effet, le modèle prédit que la croissance économique positive à long terme n'est pas compatible à l'idée possible de convergence entre divers pays. Si l'on prend l'hypothèse de deux pays ou régions, qui, soumis à la même fonction de production déterminée précédemment, partagent certaines spécificités (le taux d'épargne, le taux de dépréciation du capital, technologie de production,...), alors que leurs économies croîtront au même rythme, celles-ci auront une trajectoire divergente de croissance en niveau de capital par tête (Barro et Sala-i-Martin, 1991, 1992). Le modèle néo-classique prône, toutes choses étant égales par ailleurs, qu'un pays riche qui a accumulé un stock important de capital doit croître plus lentement qu'un pays pauvre, qui dispose des mêmes spécificités, mais dont le stock de capital est moindre. Si la différence provient d'une spécificité de productivité, alors le pays à faible croissance est condamné à rester dans un cercle vicieux tendant au « *sous-développement* », et cela quelles que soient les conditions de niveaux initiaux de produit et de capital⁶⁷. Au-delà des considérations portant sur la non-convergence des sentiers de croissance des

⁶⁶ Cette « *non-convergence* » ne contredit pas à proprement parler le modèle de Solow : en effet, celui-ci stipule qu'il y a convergence des économies entre elles vers un même revenu de long terme si les caractéristiques structurelles de ces pays sont équivalentes (entendre par caractéristiques structurelles équivalentes des institutions de qualité similaires, des niveaux de technologie et des comportements d'épargne proches, des systèmes éducatifs comparables...). Ainsi, le modèle de Solow est à appréhender plutôt en termes de convergence conditionnelle qu'en termes de convergence absolue. En particulier, cette « *bipolarisation* » entre les pays riches et les pays les plus pauvres conduit à parler plutôt de « *clubs de convergence* » entre pays aux caractéristiques comparables.

⁶⁷ À partir de là, nous retrouvons l'analyse « *développementaliste* » sous-jacente du modèle de Solow (1956) qui met en avant le rôle de l'investissement et donc de l'accumulation du capital dans la phase de rattrapage technologique des pays industrialisés par les pays en voie de développement. La ressemblance de la prédiction de l'auteur est remarquable avec les modèles d'obédience keynésienne – dont le modèle d'Harrod-Domar (1946) et le schéma de développement de Rostow (1956) –, où le secteur productif des économies provient de l'accumulation du capital physique. Cette conception a longtemps dominé la politique de l'aide internationale, selon laquelle une dose importante de capitaux extérieurs devait compenser la carence interne et permettre aux

économies, on assiste plus à une divergence de revenu entre pays riches et pays pauvres que le contraire.

Le modèle AK présente de sérieuses limites dont trois nous paraissent éloquentes.

La première que nous mettons en évidence est directement associée à la fonction de production Cobb-Douglas qui admet comme hypothèse que l'élasticité est définie comme unitaire de la production au capital. Les hypothèses « *fil du rasoir* » imposent en effet une linéarité, très critiquable, de la fonction de production du facteur moteur de la croissance, dont l'origine est due à la volonté méthodologique d'obtenir un état régulier⁶⁸. Cette critique des hypothèses en « *fil de rasoir* » dans les modèles de croissance endogène a été fort bien réalisée par Jones (1995).

La seconde est de considérer dans ce modèle que les facteurs sont tous accumulables. Dans le cas contraire, si l'on intègre des facteurs non-reproductibles comme les ressources naturelles épuisables, le modèle AK ne peut rendre compte de la possibilité de maintenir une croissance positive optimale. En effet, pour maintenir en état les ressources et préserver une croissance de long terme, le progrès technique doit intervenir. L'accumulation du capital étant la source fondamentale du processus de croissance économique, le progrès technique en accélération va épuiser davantage les ressources avec l'apparition de rendements d'échelle croissants. Cette situation ne peut que limiter les perspectives de croissance dans le cadre d'un fonctionnement concurrentiel des marchés.

Enfin, dans ce modèle, le substrat capitaliste du modèle n'est pas analysé, c'est-à-dire la nature intrinsèque du capital dans la définition du mécanisme d'apparition d'une croissance « *auto-entretenu* ». Le modèle ne rend pas compte de la nature du capital et rend théoriquement possible l'endogénéisation de n'importe quel type de capital, ce qui peut apparaître « *excessif* » : « *Le modèle AK propose certes une forme générique d'endogénéisation du progrès technique, mais ses variantes sont incapables de nous dire quoi que ce soit de précis sur ce qu'est conceptuellement ce K moteur de croissance. Le 'capital' peut en effet correspondre à n'importe quel facteur sujet à accumulation (connaissance, capital humain, infrastructures...), à la seule condition que l'on sache écrire la relation mathématique appropriée reliant positivement cette 'chose' à la productivité. Cela peut même*

économies de se développer. Ainsi, alors que les modèles keynésiens et les économistes du développement mettent au centre de leur analyse la nécessité d'une intervention de l'État pour « *impulser* » le développement économique, le modèle néo-classique prône la non-intervention, en se basant sur la nature harmonieuse de la croissance permise par la loi des rendements décroissants : 1) moins le capital physique est développé, plus le rendement marginal de cet investissement est élevé et donc les investisseurs des pays les moins capitalistes sont les plus incités à en accumuler ; 2) par opposition, dans un pays à forte disponibilité du capital physique, l'incitation à investir diminue, procédant ainsi à un phénomène de convergence économique, les pays les moins capitalistes bénéficient du report d'investissement qui ne trouve plus « *preneurs* » dans les pays les plus développés par manque de rentabilité.

⁶⁸ Cette recherche incessante dans les modèles de croissance économique à déterminer un état régulier – *i.e.* un équilibre concurrentiel de croissance à taux constant –, oblige à recourir à des hypothèses en « *fil du rasoir* » très peu réalistes comme celles nécessaires à la définition de l'équilibre général walrasien, mais logiquement nécessaires pour démontrer une politique économique jugée comme efficace, celle de la croissance du capitalisme à très long terme. Or, comme le précise Darreau : « *personne n'a jamais cru que le monde réel se perpétue éternellement identique à lui-même dans un état régulier, pas plus que la productivité de la recherche ou de l'éducation est exactement constante* » (Darreau, 2002).

être (pourquoi pas ?) de la corruption, si l'on admet, comme le font certains néolibéraux, qu'un bakchich est susceptible de stimuler la productivité du travail » (Herrera, 2000).

Ce manquement lié à la caractérisation du capital sera très vite comblé avec l'émergence dans les années 1980 des théories « *enrichies* » de la croissance économique, dont celle de nature endogène avec l'intégration du « *capital connaissance* », de la R&D ainsi que de l'innovation technologique par Romer (1986), et enfin celle du « *capital humain* » par Lucas (1988).

3.1.3 L'intégration du progrès technique et du « capital humain » dans les modèles de croissance endogène

Nous avons pu constater dans le paragraphe précédent que le modèle de Solow se révèle inapproprié à la représentation d'une croissance soutenue dans le long terme. L'hypothèse de convexité des techniques implique que la productivité marginale du capital physique décroisse au fur et à mesure de son accumulation. Cette hypothèse impose donc de recourir à un moteur de croissance exogène, le progrès technique. C'est donc naturellement autour d'une « *endogénéisation* » du progrès technique que les modèles de croissance endogène vont concentrer leurs efforts. Le progrès technique va résulter d'activités économiques rémunérées – produit à l'intérieur d'organisations productives, les entreprises – et/ou d'institutions spécialisées (formation, recherche) et séparées de la production. À partir de là, il s'agit de modéliser explicitement un secteur de la recherche avec les structures de marché qui lui sont adaptées et de l'articuler avec le secteur de production d'un bien final (*cf. infra* §a). Une autre configuration du modèle de croissance endogène suppose que le facteur représentatif du progrès technique, censé être accumulable, doit montrer une « *externalité* » positive sur le stock de « *connaissances* ». En conséquence, cette « *externalité* » doit rendre croissants⁶⁹ les rendements d'échelle, permettant au processus d'accumulation de l'économie de ne pas connaître une extinction de l'efficacité du nouveau facteur (*cf. infra* §b).

Dans les deux configurations du modèle, l'apparition d'une croissance soutenue dans le long terme est associée à la présence d'un mécanisme qui empêche l'annulation de la productivité marginale d'un facteur de production – nécessairement accumulable (capital, travail, « *capital*

⁶⁹ Le choix de retenir l'hypothèse de rendements d'échelle croissants et non pas au moins constants est fondé sur les éléments suivants. Dans la visualisation d'un processus de croissance auto-entretenu qui consiste à éliminer de la fonction de production tous les facteurs de production non accumulables (terres, matières premières ou autres ressources non reproductibles), on peut conserver l'hypothèse de rendements d'échelle constants dans la production et supposer la productivité marginale des facteurs de production accumulables (capital physique, « *capital humain* ») comme constante. Ainsi l'élasticité de la production au capital est unitaire, un accroissement de 1% de capital permet d'augmenter la production de capital de 1%. Or l'élasticité unitaire du capital dans sa production du capital est fortement contestable. De même, admettre que les facteurs non accumulables ne puissent pas jouer dans le processus de croissance est une incohérence à laquelle la théorie néo-classique ne fournit pas d'explication convaincante.

humain ») –, en l'absence de progrès technique exogène. En l'occurrence, l'introduction du « *capital humain* » permet de relâcher l'hypothèse de rendements décroissants :

« *La présence du capital humain peut relâcher la contrainte des rendements décroissants dans un concept large de capital et conduire par là à une croissance à long terme du capital par tête en l'absence de progrès technique exogène. Ainsi, la production de capital humain peut être une alternative aux améliorations de la technologie comme mécanisme pour engendrer de la croissance à long terme. Si nous considérons le capital humain comme les compétences incorporées dans un travailleur, alors l'utilisation de ces compétences dans une activité empêche leur utilisation dans une autre activité ; le capital humain est donc un bien rival. Comme les personnes ont des droits de propriété sur leurs propres compétences, aussi bien que sur le travail simple, le capital humain est aussi un bien exclusif. Au contraire, les idées et la connaissance peuvent ne pas être rivales – en ce qu'elles peuvent diffuser gratuitement vers d'autres activités d'échelle arbitraire – et elles peuvent dans certaines circonstances ne pas être exclusives* » (Barro et Sala-i-Martin, 1995, p. 172).

a) Le modèle de Romer (1986, 1990) : recherche et développement et « *capital humain* » dans la croissance endogène

L'objectif de Romer (1986) est initialement de contribuer à enrichir la théorie de la croissance néo-classique par l'intégration endogène du progrès technique. L'endogénéisation du progrès technique – ou productivité globale des facteurs – devait empêcher les rendements décroissants des facteurs. Kaldor rejetait l'idée que le rythme de l'innovation était une donnée exogène. Il consacra à cette question une série d'articles (Kaldor, 1957, 1961 ; Kaldor et Mirrlees, 1961-1962). Par bien des points, ces contributions diffèrent, mais elles ont trois caractéristiques communes : l'introduction d'une hypothèse de plein emploi, la distinction entre l'épargne et l'investissement, l'abandon de la notion de fonction de production, à laquelle Kaldor substitue une « *fonction de progrès technique* ». Le progrès technique a deux composantes : une évolution exogène des idées et un savoir-faire qui s'acquiert par l'expérience. Les travaux suivants, portant sur l'endogénéisation du progrès technique, seront présentés par Arrow (1962). Dans son modèle d'apprentissage, « *learning-by-doing* », le taux de progrès technique était relié au savoir faire ou à l'expérience, cette variable un peu qualitative était mesurée par l'investissement brut cumulé (on se retrouve alors dans une perspective voisine du modèle AK, où la variable capital K contient des données relatives à l'état de la technologie). Les travaux de Sheshinski (1967), sur la même voie qu'Arrow, proposent une fonction de production microéconomique, en formulant l'existence d'externalités bénéficiant à chaque firme individuelle à partir d'un « *capital connaissance* » accumulé par les autres firmes de l'économie.

Le premier modèle de Romer (1986) reprend à son compte l'idée selon laquelle l'investissement privé en capital physique constitue une source de croissance, mais l'utilise avec une certaine nuance.

Tout l'effort de Romer (1986 ; 1990)⁷⁰ va consister à prendre comme hypothèse l'idée d'externalité⁷¹ positive due à l'accumulation du capital immatériel (les connaissances qui sont déterminantes pour le progrès technique), mais également du capital physique pour retrouver au niveau macroéconomique des rendements constants du facteur accumulable, tout en conservant, au niveau microéconomique, des conditions de concurrence. L'origine de la croissance endogène selon Romer est déterminée clairement : la connaissance d'ordre technologique est associée directement à une activité spécifique de recherche et développement. Le savoir pour Romer (1986, 1990) est le produit d'une activité de recherche et de développement, il est déterminant dans le système productif sous une forme « *objectivée* » : la technologie.

La production et l'accumulation des facteurs dans son modèle sont réalisées dans un environnement sectoriel varié. Les hypothèses du modèle sont les suivantes : 1) **A** représente le stock de connaissances technologiques ou « *stock d'idées* » accumulé (nombre de brevets de biens en capital disponibles)⁷² et est assimilé par Romer à la productivité globale des facteurs; 2) **K**, la somme de la production des biens différenciables et des biens non parfaitement substituables ; 3) **L**, le travail est composé de main d'œuvre non qualifiée, il est constant et exogène ; 3) **H**, le « *capital humain* », constant et exogène correspondant à l'éducation formelle et l'apprentissage. Le montant de « *capital humain* » entraîne la production d'un bien final (H_Y) et de recherche et développement (H_A) :

$$\mathbf{H} = H_Y + H_A$$

Dans le modèle, Romer suppose un environnement concurrentiel, où agissent le travail et le capital « *connaissances* » aux niveaux privé et public. Ces facteurs sont à rendements constants (sur le capital privé et le travail) et à rendements d'échelle croissants sur l'ensemble des firmes, en intégrant le capital « *collectif* » : l'externalité de « *learning-by-doing* » est exprimée en posant que le facteur « *connaissance sociale* » est égal à la somme des connaissances privées (Lordon, 1991, p. 216). Le progrès technique généré par l'accumulation des biens « *connaissance* » de nature technologique n'est plus considéré comme exogène, mais résulte des décisions des agents économiques d'investir dans ce bien, en répondant aux incitations du marché. Si les découvertes fondamentales sont issues des

⁷⁰ Romer propose dans son premier modèle (1986) que la connaissance soit un produit-joint au capital. L'apparition d'une croissance endogène se réalise à partir d'une hypothèse forte : une élasticité du produit du stock de connaissances privé et collectif égale à un, soit un équilibre du modèle obtenu sur le « *fil du rasoir* ». L'endogénéité de son modèle est soumise à la condition fondamentale de voir apparaître une externalité liée à l'accumulation de connaissances suffisamment importantes pour générer des rendements au moins constants sur les facteurs accumulables.

⁷¹ Les externalités sont engendrées par l'investissement en capital physique dans le modèle de Romer de 1986. Elles sont issues directement du secteur de la recherche sur les biens d'équipement dans celui de 1990, et de l'innovation de qualité dans le modèle d'Aghion et Howitt (1997).

⁷² La connaissance technologique est incorporée au capital sous la forme d'un nouveau bien en capital sans être forcément le résultat de l'investissement. Ce bien n'est plus considéré comme un bien public pur, comme dans le modèle de Solow, il est ici appropriable par des agents privés.

programmes de recherche généralement financés par le secteur public, la valorisation productive des résultats de cette recherche est opérée par les entreprises privées motivées par la recherche du profit. Il en découle que l'activité de recherche pour Romer ne serait être engagée sans une certaine rémunération. Le produit de la recherche doit donc être au moins partiellement voire totalement privatif, comme il est généralement insinué. On mesure avec intérêt tout le débat qui en ressort, notamment focalisé sur l'« *économie de la connaissance* », avec la naissance d'une contradiction entre la création originellement commune des connaissances et leur appropriation privée sur les marchés, lors de leur matérialisation sous forme de brevet, par exemple.

Romer formule dans son second modèle (1990) trois activités de production : 1) le secteur de la recherche et du développement (R&D), secteur des nouvelles connaissances grâce au « *capital humain* » et aux connaissances déjà existantes (A)⁷³ ; 2) le secteur des biens de capital, biens intermédiaires (brevets élaborés dans le secteur de la R&D qui serviront à produire les biens finaux) ; 3) le secteur des biens finaux (bien final produit à partir du montant de travail, L , et H_A , le « *capital humain* »).

L'activité de recherche, où le chercheur a un libre accès « *théorique* » à la connaissance disponible enrichie de ses découvertes et de celles des autres, possède la dynamique suivante :

$$\dot{A} = \delta \cdot H_A \cdot A$$

Cette dynamique fait apparaître des rendements dynamiques croissants : plus la productivité dans le secteur des ressources accordées en termes de capital humain – connaissances, R&D, technologies, brevets, plus le niveau des connaissances est élevé. Le produit marginal des chercheurs augmente quand A augmente, ce qui assure, par une linéarité du progrès des connaissances dans le stock de connaissances, la croissance endogène de ce modèle. Les connaissances, de nature publique dans la recherche fondamentale, mais appropriable de manière privée avec l'existence d'un système de brevets vendus sur un marché concurrentiel des innovations, sont à l'origine des rendements croissants. Une telle formulation permet de différencier la contribution rivale (privée) et non rivale (publique) des facteurs de production. En l'occurrence, à l'intérieur du secteur de la recherche, le stock de connaissances technologiques répond aux propriétés d'un bien public : il représente la composante non rivale et non exclusive qui bénéficie à tous. Toutefois, le « *capital humain* » représenté par les chercheurs constitue la composante privée ou rivale, ce « *capital humain* » ne peut être employé

⁷³ Le modèle admet que, dans le secteur de la R&D, un chercheur j avec un montant de « *capital humain* » H_j ayant accès à une partie des connaissances préexistantes A_j produira le montant $\delta \cdot H_j \cdot A_j$ de nouveaux produits (δ étant un paramètre de productivité égal pour tous les chercheurs). Une restriction apparaît dans cette formulation dans le sens que les connaissances nouvelles ne se substituent pas aux nouvelles (phénomène schumpeterien de « *destruction créatrice* » prise en compte dans le modèle d'Aghion et Howitt).

simultanément dans les trois activités de production précédemment citées. L'accroissement du stock de connaissances associé aux activités de recherche permet d'accroître la productivité du « *capital humain* ».

La fonction de production des biens finaux s'écrit donc de la forme suivante :

$$Y(H, L, x(.)) = H_{\gamma}^{\alpha} . L^{\beta} \sum x_i^{1-\alpha-\beta}$$

La technologie utilisée par les firmes produisant le bien final est déterminée par une fonction de production macroéconomique à rendements d'échelle constants. La fonction est homogène de degré un. La substituabilité imparfaite des biens entre eux est posée directement par cette écriture. En effet, la productivité marginale d'un bien intermédiaire ne dépend pas des autres biens. L'augmentation des biens de capitaux et/ou des connaissances aura un résultat différent sur le volume de production selon que cette augmentation est associée à des machines ou connaissances déjà existantes ou que cela implique la création d'une nouvelle machine ou de nouvelles connaissances (augmentation de A). Dans cette situation, les effets seront supérieurs, car les effets du progrès technique intégré à la nouvelle machine feront croître l'efficacité du « *capital humain* » et du travail. De plus, les firmes qui ont acquis un bien capital bénéficient d'une augmentation des connaissances qui se répercute positivement sur les possibilités de production. La diffusion de la connaissance se fait à coût quasiment nul : faire partager des connaissances données à un autre agent économique supplémentaire, quand d'autres les possèdent déjà, ne coûte quasiment rien : cela signifie des rendements croissants.

Les caractéristiques de la concurrence et de l'efficacité dans le secteur des biens finaux conduisent à un équilibre symétrique par rapport aux biens intermédiaires : $x_1 = \dots = x_A = x_i$

Soit :

$$\sum_{i=1}^A x_i = A.x = K$$

La fonction de production peut être écrite de la manière suivante :

$$Y = H_{\gamma}^{\alpha} . L^{\beta} . A . x^{1-\alpha-\beta}$$

Pour résoudre ce modèle, il convient de répartir la main-d'œuvre entre secteur de la recherche et secteur de production et d'allouer le produit entre consommation et investissement. Les agents économiques ont alors à effectuer un choix : ils déterminent leur consommation et leur épargne optimale en prenant le taux d'intérêt pour donné. Les détenteurs de « *capital humain* » choisissent la fraction de leurs ressources allouées à l'activité de recherche à partir du stock de connaissances

existant, du prix des brevets et du taux de salaire. La détermination de la solution conduit à obtenir un taux de croissance d'équilibre g (avec une croissance de A , K et Y à taux constant). La répartition du « *capital humain* » entre recherche et production est fixe. La solution s'écrit :

$$g = \delta \cdot H_A = \frac{\delta \cdot H - \varphi \cdot \rho}{\varphi \cdot \sigma + 1}$$

$$\text{Avec } \varphi = \frac{\alpha}{(1 - \alpha - \beta)(\alpha + \beta)} \text{ et } H_A = [H - (\varphi / \delta) \rho] / [\varphi \sigma + 1]$$

Le taux de croissance d'équilibre g dépend essentiellement du « *capital humain* ». Ce taux dépend d'une part de l'allocation du « *capital humain* » entre les activités de R&D et de production de biens et d'autre part du bien final entre consommation et investissement. L'allocation du « *capital humain* » se réalise entre les deux secteurs, de telle manière que les salaires dans les deux secteurs soient égaux. Ce taux de croissance d'équilibre ne dépend ni de la taille de la population active, ni de la technologie du secteur des biens intermédiaires, mais du niveau de « *capital humain* » affecté à la recherche.

Dans le cadre d'un planificateur social, la même résolution de la programmation conduit à déterminer le taux de croissance d'équilibre g_0 tel que :

$$g_0 = \frac{\delta H - \chi \rho}{\chi \sigma + (1 - \chi)}$$

$$\text{Avec } \chi = \frac{\alpha}{\alpha + \beta}$$

L'équilibre concurrentiel n'est pas Pareto-optimal puisque $g < g_0$. Cette déviation des taux de croissance au profit de la recherche et développement d'origine publique est expliquée généralement par trois raisons :

1) si chaque découverte rend plus facile les découvertes suivantes, alors chaque chercheur n'évalue la rentabilité de son travail qu'en fonction des conséquences immédiates de son invention, produisant ainsi une externalité positive. Il y a donc intérêt à inciter par les subventions publiques ce que le marché ne crée pas, pour produire plus d'inventions que la normale ;

2) la duplication des recherches conduit à une externalité négative, soit une augmentation du coût social. Le marché produirait trop de recherche-développement ;

3) le détenteur d'un brevet n'évaluerait son idée qu'à travers ses profits et non à travers les gains des consommateurs. Ces effets de distorsion provoqués par le marché devraient conduire à déterminer

une politique d'aide significative de l'État, en subventionnant le secteur de la recherche – que l'on peut imaginer également totalement financé par l'État (Herrera, 1996). Ce choix pourrait permettre d'offrir, dans de meilleures conditions, les bénéfices des innovations à la collectivité. Cette condition dépend évidemment de la nature des politiques économiques et des contextes conjoncturels.

b) Le modèle de Lucas : « capital humain » et croissance endogène

Parmi les grandes catégories de modèles de croissance endogène qui ont recours presque⁷⁴ toutes à une fonction de production macroéconomique linéaire avec un intrant unique (reproductible et non épuisable avec sa production), le modèle de Lucas (1988) intègre pleinement la connaissance au « capital humain » : *« le cœur de son modèle réside en ce que le contournement de la troisième condition d'Inada, qui empêche l'extinction de la croissance à long terme, se traduit par une forme fonctionnelle assurant une linéarité de l'accumulation des compétences individuelles en le niveau du capital humain individuel ; si bien que l'externalité portée par ce capital humain modifie le degré d'homogénéité de la fonction de production macroéconomique pour lui associer des rendements croissants, sans être pour autant elle-même la cause de la croissance endogène. La plupart des modèles de croissance endogène avec capital humain ne font que dupliquer le schéma proposé par Lucas (1988) »* (Herrera, 2000). Pour Lucas, le « capital humain » représente le stock de connaissances valorisables économiquement et incorporées aux individus – il traduit les niveaux d'éducation et de formation, la capacité à accumuler des connaissances nouvelles, la maîtrise de compétences et de savoir-faire spécialisés, l'expérience professionnelle d'un individu ou d'un groupe de travailleurs opérant dans une même firme. Son extension est comprise également comme la représentation fidèle de la théorie du « capital humain », à savoir l'incorporation des capacités physiques et émotionnelles des individus. Mais il est fondamental de retenir dans ce modèle que la décision d'investissement en formation relève de l'agent privé, ce qui revient dans la majorité des modèles issus de Lucas à sous-estimer la dynamique de croissance impulsée par l'État et des dépenses publiques d'éducation.

⁷⁴ Un modèle convexe de croissance endogène peut être obtenu dans un cadre de croissance endogène proposé par Herrera (1998), à partir de conditions *sine qua non* vérifiées simultanément : le travail qualifié et le travail non qualifié doivent être substituables et le taux de croissance du « capital humain » doit être supérieur au taux de croissance naturel solowien. L'objectif est de montrer l'apparition d'une croissance endogène par l'accumulation de « capital humain » suffisamment important dans le secteur public d'éducation, tout en conservant l'axiomatique de convexité dans la technologie – i.e. en présence de rendements d'échelle constants sur l'ensemble des facteurs (accumulables et non accumulables).

Dans le premier modèle de Lucas, l'auteur postule que l'amélioration des connaissances et des compétences individuelles est le résultat, d'une part, de l'apprentissage réalisé hors de l'expérience, et, d'autre part, des interactions entre individus dans un groupe. La décision de l'agent privé consiste entre un arbitrage entre consacrer une partie de son temps de travail à l'amélioration de ses capacités professionnelles et à la formation (le temps de formation étant détourné de la production).

Le modèle générique de croissance avec « *capital humain* » détermine une économie à deux secteurs où tous les individus sont semblables. La ressemblance méthodologique du modèle avec celui d'Uzawa (1965) fait référence à la relation entre progrès technique et éducation⁷⁵ et la coexistence de deux secteurs : a) un secteur de la production du bien de consommation finale avec deux facteurs, le capital physique (homogène au produit) et le « *capital humain* » (les travailleurs formés) ; b) un secteur du « *capital humain* » où intervient la formation individuelle et privée. Dans le premier secteur, sont produits les biens à partir du capital physique et une partie par le « *capital humain* » intégré dans le facteur travail. Dans le second secteur, le « *capital humain* » se produit et s'accumule de lui-même avec la part de « *capital humain* » non employée dans le secteur productif.

Le « *capital humain* » disponible est ainsi divisé en deux groupes distincts : celui utilisé dans la production du bien de consommation final (les travailleurs) et celui employé dans le système d'éducation et de formation (où interviennent les professeurs et les élèves). Dans cette configuration, la part des professeurs et des élèves dans la population active peut se traduire par un taux d'investissement de l'économie. Les individus qui ne sont pas employés dans le secteur productif – on pourrait dire employés dans des « *activités socialement improductives* » –, grèvent une ressource de production (il existe moins de produits), mais ils permettent de générer l'efficacité future dans le travail (car mieux formés et donc plus productifs). Pour Lucas, le « *capital humain* » dans une économie est donc une fonction croissante des ressources privées consacrées à la formation des individus.

La fonction de production d'éducation définie dans ce modèle implique que les intrants sont à rendements d'échelle constants sur le capital physique et le « *capital humain* » privé et sont accumulables. Le « *capital humain* » est donc reproductible grâce à la décision des agents privés d'investir par eux-mêmes dans leur formation. Le modèle de croissance apparaît donc similaire au modèle AK avec la définition d'un capital extensible (« *capital humain* » et capital physique). La fonction de production d'éducation, φ , est supposée non décroissante et linéaire, le « *capital humain* », h , augmente sans limite, u représentant la fraction du temps disponible des agents qu'ils consacrent à la production et $(1-u)$, le temps dédié à la formation. L'accumulation de la fonction de production d'éducation s'écrit de la façon suivante :

⁷⁵ Uzawa (1965) décrit l'éducation comme une source d'augmentation de la productivité du travail dans le processus productif. Il spécifie également que la fonction de production d'éducation était décroissante, préservant ainsi la tradition solowienne de la décroissance marginale des facteurs, en conservant un processus de croissance endogène. Le modèle de Lucas est fondé, quant à lui, sur la non-décroissance de la fonction de production d'éducation.

$$\dot{h}/h = \varphi(1-u)$$

La fonction de production macroéconomique s'écrit :

$$Y = AK^\beta (uhL)^{1-\beta} h_a^\Psi$$

Avec uhL , le stock de « *capital humain* », h étant un paramètre d'efficacité des travailleurs et L le nombre de travailleurs physiques. L'externalité (notée Ψ), générée dans l'environnement de production, provient de l'hypothèse que les travailleurs sont plus productifs dans un milieu professionnel enrichi par la présence forte du « *capital humain* » dans l'activité de production⁷⁶, h_a représentant le niveau moyen de « *capital humain* » de la force de travail (dont le proxy est généralement le nombre moyen d'années d'études de la population économique active). Le niveau de formation de la population active, correspondant au niveau social moyen du « *capital humain* », représente l'externalité positive dans la fonction de production. Le développement du « *capital humain* » privé est supposé bénéficier en premier à l'entreprise mais, plus généralement, à l'ensemble de l'économie et de la société (effet collectif).

Mais le cœur du modèle de Lucas réside fondamentalement dans le fait que le « *capital humain* » est accumulé de manière privative, et que la linéarité de la technologie d'accumulation de ce capital est indispensable dans le modèle pour rendre endogène le processus de croissance. Si cette dernière hypothèse venait à manquer, le stock de « *capital humain* » ne peut plus être le moteur de la croissance – l'auteur révélant lui-même cette faiblesse (Lucas, 1988, p. 28).

Cette hypothèse est en effet une des failles du modèle, dans la mesure où l'expérience montre un processus non linéaire et à efficacité marginale décroissante du « *capital humain* ». Lucas se défend, en expliquant la décroissance du rendement marginal du « *capital humain* » par la durée de vie finie des individus, mais non à une diminution de l'efficacité de celui-ci. Mais il existerait, selon l'auteur, une autre durée de vie « *illimitée* » des individus, en soutenant que l'accumulation des connaissances serait portée comme des « *lignées* » ou « *dynasties* » d'individus (œuvrant dans le secteur de la production ou dans la formation). Les individus ne seraient pas isolés et les connaissances se

⁷⁶ Le fait qu'un travailleur doté d'une qualification particulière sera plus productif, donc mieux rémunéré, dans un pays doté d'un environnement riche initialement en « *capital humain* » explique pourquoi, selon Lucas, l'accumulation du capital physique est plus dynamique dans les pays du Nord que dans les pays du Sud – soit l'inverse de la prévision néo-classique. Cette proposition ne répond que très partiellement à la question du développement inégal puisque les mécanismes qui sont décrits – fidèles au modèle néo-classique – supposent qu'ils ont été mis en œuvre uniformément par tous les agents économiques. Se pose alors donc le problème crucial de la crédibilité de l'« *agent unique représentatif* » dans un environnement changeant, soumis aux transformations innovantes, où les acteurs diffèrent davantage qu'ils ne se ressemblent. C'est en réalité un échec pour les « *fondements microéconomiques de la macroéconomie* », qui se déduit des théorèmes d'indétermination de Sonnenschein (1973).

transmettraient de générations en générations de travailleurs – forme d'héritage perpétuel des connaissances acquises antérieurement.

Son modèle se décrit de la manière suivante :

À l'équilibre, produit, consommation et capital par tête augmentent au même taux de croissance constant à l'équilibre g défini par :

$$g_{\text{équilibre}} = \frac{(1 - \beta + \psi)}{1 - \beta} (g_{\text{équi-décentr}})$$

avec $g_{\text{équi-décentr}}$: taux de croissance du « *capital humain* » à l'équilibre décentralisé.

La croissance d'équilibre auto-entretenu repose essentiellement sur l'hypothèse de non-décroissance de la fonction de production d'éducation, φ . L'externalité positive générée, ψ , sur la production de biens finals, contribue à accélérer le processus de croissance, mais n'en représente pas la cause principale.

La présence d'une externalité fait augmenter l'écart entre le taux de croissance de l'économie décentralisée en équilibre concurrentiel, g , et le taux de croissance optimal du produit de l'économie centralisé (noté g_0).

$$g_0 = \frac{1 - \beta + \gamma}{1 - \beta} \left(\frac{\varphi - \frac{(1 - \beta)\rho}{1 - \beta + \gamma}}{\sigma} \right)$$

L'équilibre concurrentiel de l'économie ne permet pas d'atteindre un niveau d'investissement optimal en « *capital humain* », le rendement privé de l'éducation étant inférieur au rendement social. En négligeant les effets positifs d'un investissement dans la connaissance sur les autres agents, l'« *agent représentatif* » sous-estime le stock et l'accumulation de connaissances socialement disponibles, ce qui l'incite à investir moins qu'il ne serait souhaitable sur un plan collectif. Cette situation ne permet pas d'obtenir un taux de croissance optimal du produit. L'intérêt de la prise en compte de la notion d'externalité réside en effet dans la probabilité d'élargir le champ d'analyse de la croissance à des formes non optimales, grâce à la disjonction entre optimum social et optimum privé. Pour retrouver la correspondance entre l'équilibre concurrentiel et l'optimum social, il est envisagé de recourir à un système incitatif, où un organisme « *fédérateur* » pourrait se situer hors marché, ne cherchant pas à maximiser son profit.

Le système des externalités justifie théoriquement l'action de l'État ou des institutions privées, en instaurant une coordination non marchande entre les agents économiques. Les recommandations en matière de financement semblent en effet se diriger vers une forme partiellement publique ou « *hybride* », alors que Lucas reconnaît que l'accumulation du « *capital humain* » est une activité

sociale⁷⁷. Malgré les extensions du modèle, les duplications qui en ont été faites et l'ampleur des critiques qui lui ont été adressées à partir de l'hypothèse de linéarité des rendements de l'éducation – notamment Azariadis et Drazen (1990) avec les modèles à générations imbriquées où les individus héritent d'une partie du « *capital humain* » de leurs parents –, le processus de formation envisagé est généralement de nature totalement privatif (qu'il soit associé à un système d'enseignement privé ou à la formation en entreprises). Le système d'enseignement public qui est à l'origine principale de la création des externalités est relégué au second rang dans ce modèle. De la même manière que la théorie du capital humain a été conçue comme un moyen de pression pour réduire l'influence de l'éducation publique⁷⁸, le modèle de Lucas – dont l'orientation méthodologique et idéologique se prête davantage à une forme de conservatisme néo-classique dans la continuité de Solow (Herrera, 1998) –, semble privilégier une intervention publique minimaliste. La question de la nature collective de la production du savoir est la grande absente de la modélisation, tout comme les externalités de l'éducation qui sont réduites au « *capital humain* » ou « *connaissances-productives-de-connaissances-productives* » captées par les entreprises et valorisées uniquement par elles.

3.2 La relation entre « *capital humain* » et croissance : le constat empirique

3.2.1 Des résultats contradictoires

Les méthodes empiriques utilisées aujourd'hui pour mesurer l'impact du « *capital humain* » sur la croissance découlent pour l'essentiel des modèles réalisés dans les années 1950 et 1960 (Kuznets 1956, Solow 1957). Deux méthodes principales sont utilisées dans les développements empiriques récents.

a) La « *compatibilité de la croissance* » (*growth accounting*)

La croissance du PIB par travailleur est décomposée en croissance de chacun des facteurs de production et l'on obtient un résidu appelé « *productivité totale des facteurs* », correspondant au

⁷⁷ « *L'accumulation de capital humain est une activité sociale impliquant des groupes d'individus d'une manière qui n'a pas d'équivalent dans l'accumulation du capital physique* » (Lucas cité in London, 1991, p. 237).

⁷⁸ « *La théorie du capital humain devient une machine de guerre contre le système d'éducation gratuit qui, selon elle, ne peut qu'être à l'origine de gaspillages, puisqu'il n'y a pas vente au prix coûtant* » (Guerrien, 2002, p. 53).

progrès technique exogène dans le modèle de Solow. La main-d'œuvre est décomposée en fonction de son niveau de qualification pour rendre compte des variations du niveau général de compétence. Formellement, on suppose que l'on a une fonction de production du type :

$$Y = f(K, L)$$

Avec K , correspondant au stock de capital et L , la main-d'œuvre disponible. On note :

$$a_k = (\partial f / \partial k).(K / Y) \text{ et } a_L = (\partial f / \partial L).(L / Y) \text{ avec } a'_{Li} = \frac{w_i}{W} \text{ et } a'_{Ki} = \frac{r_i}{r}.$$

Dans le cadre d'une fonction Cobb-Douglas, les coefficients a_k et a_L correspondent aux parts respectives des deux facteurs dans la production totale avec $a_k + a_L = 1$ pour des rendements d'échelle constants.

Soit, finalement, la relation comptable suivante, en calculant l'augmentation de la productivité totale des facteurs d'une année sur l'autre comme la différence entre la croissance du PIB par travailleur et la somme des croissances des stocks de capital par travailleurs, pondérées par leur part dans la répartition du PIB :

$$\frac{dY}{Y} = a_L \cdot \sum_{i=0}^n a'_{Li} \cdot \frac{dL_i}{L} + a_k \cdot \sum_{i=0}^n a'_{Ki} \cdot \frac{dK_i}{K} + \text{résidu}$$

Dès 1962, Denison présente une application sur la croissance aux États-Unis à partir de cette méthode sur la période 1929-1957, et constate que 54% de celle-ci est imputable aux facteurs humains dont 23% proviennent directement de l'amélioration du niveau d'éducation de la main-d'œuvre (Denison, 1964). Ce résultat est fondé sur certaines hypothèses *ad hoc* qui consistent à supposer que l'échelle des salaires n'a pas varié dans le temps et que 3/5 des écarts de salaire sont directement liés à la formation, les 2/5 restants correspondant aux capacités intrinsèques des individus ou à d'autres facteurs institutionnels. D'autres analyses se poursuivront sur la base de ce modèle, comme celles de Griliches⁷⁹ (1970), Jorgenson (1984) ou de Carré, Dubois et Malinvaud (1972). Sur une période plus récente, quelques auteurs ont repris les efforts engagés, en proposant des estimations plus précises portant sur des périodes plus étendues. C'est notamment le cas de Jorgenson (1992) qui a utilisé les données états-uniennes pour la période 1984-1986. L'auteur a estimé le stock de « *capital humain* » à partir d'une analyse des revenus sur le cycle de vie et valorisent une partie des activités non marchandes. Les résultats mettent en exergue un résidu comptant pour environ 30% de la croissance et

⁷⁹ Cf. spécifiquement Griliches (1995) pour une revue de littérature et une mise en perspective historique des travaux comptables sur la croissance.

une contribution de l'éducation à environ 7%. Pour ce qui concerne les pays en développement, les données sur les facteurs de production sont bien moins accessibles et très peu fiables. Pourtant, dès 1968, Krueger a procédé à une analyse où il estime la perte de production imputable aux différentiels du « *capital humain* » – fonction du nombre moyen d'années de scolarisation, de la structure par âge de la population et de la répartition rurale/urbaine de la population – entre les États-Unis, le Canada et une vingtaine de pays en développement. En se fondant sur l'évaluation de la productivité marginale des facteurs aux États-Unis, l'auteur donne une majoration des pertes de production liées à la moindre accumulation factorielle observée dans les pays en développement. Les résultats montrent un déficit d'investissement éducatif, contribuant à réduire en moyenne d'au moins 23,7% le revenu par tête qui peut être atteint dans les pays en développement. Dans une étude sur la comptabilité de la croissance, Chenery *et alii* (1986) constate qu'en moyenne, le résidu explique environ 30% de la croissance dans les pays en développement, alors que ce chiffre atteint environ 50% dans les pays développés. La Banque mondiale (1991), dans le cadre de son « *Rapport annuel sur le développement dans le monde* », a présenté une analyse comptable sur la croissance, en distinguant cinq groupes de pays en développement et quatre pays industrialisés sur la période 1960-1987. La comparaison dans le tableau suivant montre globalement une contribution de la productivité globale des facteurs de bien moindre ampleur pour les pays en développement et en particulier pour l'Afrique subsaharienne et l'Amérique latine.

Quant à l'application de la « *comptabilité de la croissance* », c'est l'interprétation du résidu au sein duquel le « *capital humain* » est déterminant qui soulève de nombreuses controverses. Les explications avancées pour justifier les écarts de productivité globale des facteurs entre les groupes de pays sont généralement liées :

- à la qualité des statistiques portant sur le PIB et les stocks de facteur.
- à la spécificité des trajectoires de croissance dans les pays en développement et des contextes environnementaux et institutionnels.
- à l'absence de prise en compte des effets de seuil ou de complémentarité des facteurs de croissance.
- à la qualité des politiques macroéconomiques mises en œuvre dans ces pays et enfin à la faiblesse ou l'inadéquation des investissements humains face à la base productive.

Topel (1999) souligne notamment que la méthode de calcul de la productivité globale des facteurs, au-delà de présenter une forte sensibilité aux problèmes de mesure, notamment par le fait que c'est la quantité d'éducation et non la qualité qui est retenue, n'informe que sur les contributions respectives de chaque facteur à la croissance économique, sans pour autant explorer les causalités intermédiaires de la croissance des facteurs. Parmi celles-ci, la croissance du « *capital humain* » peut faire croître le stock de « *capital physique* » ou inversement, sans que cela apparaisse dans les résultats issus de cette méthodologie.

L'une des principales critiques portées sur le calcul de la productivité globale des facteurs – autrement dit le progrès technique, l'accumulation du savoir-faire, l'organisation plus efficace du processus de production... –, repose sur son « *impureté* » à pouvoir mesurer le progrès technique. Abramovitz (1956), en faisant allusion à la PGF, décrivait cet indicateur comme une « *mesure de notre ignorance* ». L'omission d'éléments susceptibles d'influencer la qualité et la productivité des facteurs tels que la santé, la recherche et le développement, ainsi que la négation de la complémentarité de ces facteurs dans un contexte économique changeant, a soulevé un ensemble de mises en garde à l'égard de l'utilisation du « *résidu de Solow* » dans le processus de croissance économique. Le principe de la méthode qui consiste à identifier invariablement le résidu au progrès technique est en tout état de cause largement insuffisant, comme le note Abraham-Frois⁸⁰ (2005).

Tableau I.4 - Analyse comptable de la croissance par zone géographique dans le monde entre 1960 et 1987

	<i>PIB Croissance en %</i>	<i>Capital Contribution</i>	<i>Travail Contribution</i>	<i>Résidu Contribution</i>
Afrique subsaharienne	3,3	73%	28%	0%
Amérique latine	3,6	67%	30%	0%
Asie de l'Est	6,8	57%	16%	28%
Asie du Sud	4,4	67%	20%	14%
Europe, moyen orient et Afrique du Nord	5,0	58%	14%	28%
R.F.A.	3,1	23%	-10%	87%
Etats-Unis	3,0	23%	27%	50%
France	3,9	27%	-5%	78%
Royaume-Unis	2,4	27%	-5%	78%

Source : Banque mondiale (1991, pp. 53-54).

Une difficulté supplémentaire repose sur les mécanismes de causalité conduisant vers la croissance qui ne sont pas explicités par une approche comptable de la croissance, comme le note Verspagen⁸¹ (1993). La démonstration des chaînes causales ou mêmes inversées entre les facteurs

⁸⁰ Selon l'auteur, cinq raisons expliqueraient la sous-évaluation des gains de productivité par les estimations traditionnelles (résidu de Solow) : 1) « *Le résidu de Solow, 'contaminé par la demande', ne peut rendre compte des conséquences d'innovations de type 'schumpetérien' caractérisées par la croissance des rendements d'échelle et l'imperfection de la concurrence* ; 2) *quand on limite l'analyse à la prise en compte de secteurs composés d'industries produisant seulement des biens finals, la règle d'agrégation découlant des mesures 'soloviennes' traditionnelle reste pertinente* ; 3) *les traitements habituels ne prennent pas en compte les détours de production et sous-estiment les progrès de productivité sectoriels* ; 4) *l'absence d'approche 'par les prix', approche 'duale' de la mesure du progrès technique empêche de tenir compte des profits et sous-estimerait les gains de productivité* ; 5) *l'absence d'analyse des transmissions des gains de productivité au niveau inter-sectoriel* ».

⁸¹ « *The parameter and variables are all assumed to be exogenous. Thus, in order to explain why growth rate differentials occur, these methods have fallen back on exogenous explanations for the different patterns in knowledge and capital accumulation being observed, such as cultural, geographic or even religious explanations. It seems to be very difficult to provide a real economic explanation on the basis of such an approach* » (Verspagen, 1993, p. 51).

humains et la croissance dépassent le cadre d'une procédure d'évaluation simpliste qui se fonde, par exemple, conformément à la théorie du capital humain, sur la liaison entre différences de gains (revenus individuels) et différences de formation, alors même que le sens de la causalité de cette relation n'est pas clairement établi⁸². Le comble de cette démarche, comme le précise Solow, étant précisément de prendre comme hypothèse (effets de l'éducation sur le revenu) ce qu'elle prétend démontrer au final (Solow, 1998, p. 198). De surcroît, le modèle néo-classique sur lequel repose l'approche comptable de la croissance – celui justement de Solow (1956) – impose des hypothèses fortes : la rémunération des facteurs à leur productivité marginale, la constance des rendements d'échelle⁸³, la neutralité du progrès technique sont en effet déterminantes pour l'évaluation empirique.

L'approche conventionnelle par la « *comptabilité de la croissance* » utilisée pour mesurer l'impact du « *capital humain* » sur celle-ci tient son principal point faible de son impéritie à rendre compte des dimensions qualitatives. Cette insuffisance est d'autant plus marquée que la quantité d'éducation est généralement utilisée plutôt que sa qualité. Blaug (1970) et Bowman (1980) critiquent la méthodologie de la comptabilité de la croissance économique qui a recours, dès le départ, exclusivement à une fonction de production agrégée linéaire homogène. Jorgenson et Griliches (1967) montrent qu'une amélioration de la spécification des variables utilisées dans cette comptabilité pourrait réduire significativement l'intensité de la corrélation entre l'éducation et la croissance. Cette hypothèse de linéarité des rendements de l'éducation, reprise dans les nouvelles théories de la croissance, apparaît peu réaliste : « *The Lucas model is elegant and simple, but as always this comes at the expense of some realism. For example, equation (human capital accumulation) means that an individual's return to education remains constant over his or her whole lifetime, an assumption that is at odds both the empirical evidence on education and with Becker's theory of human capital. Becker (1964) indeed suggests that returns to education tend to decrease over the lifetime of an individual* » (Aghion et Howitt, 1998).

L'intégration de l'éducation dans la fonction de production, sans distinction réelle de la nature des processus productifs et des structures de production, conduit à figer la représentation des techniques disponibles d'un pays à un moment donné. La méthode a le défaut de juger le progrès des connaissances comme une variable indépendante des autres facteurs, et de ne pas intégrer pleinement son influence sur ceux-ci. L'erreur est précisément, selon nous, de ne pas apprécier l'articulation inter-factorielle entre l'éducation et son environnement de valorisation.

⁸² Maglen (1990) exprime : « *these studies do not constitute direct evidence of the contribution education makes to economic growth, since all use the increase in earnings associated with the build-up of education as an indication of the increased productivity of the more educated workers.* »

⁸³ On notera l'absence de prise en compte des externalités, souligne Jimenez : « *these studies were rooted in the neoclassical formulations of the Solow-type growth models and failed to isolate the effects of the possible externalities mentioned above* » (Jimenez, 1995, p. 2777). Dougherty et Jorgenson mettent en exergue la sous-estimation des effets de débordement ou *spillover* : « *The impact of spillovers has remained the primary focus of research in economic growth under the rubric of 'endogenous technological change'. This research has retained the national accounting framework but has failed to provide a quantitative determination of the contribution of spillovers to economic growth* » (Dougherty et Jorgenson 1996, p. 28).

Par-delà tous ces défauts, la question de la validité de l'agrégation des fonctions de production est au cœur de la critique. La construction de fonction de production macroéconomique est une pure transposition au niveau global d'un instrument utilisé sur le plan microéconomique. L'entrepreneur, au niveau de la firme, incité par la recherche de profits maximums, établit la combinaison productive la plus efficiente possible à partir des biens de production, du travail de différents niveaux de qualification, de matières premières... Tous les facteurs de production lui paraissent de même nature et sont traités de façon égalitaire. Capital et travail se caractérisent tous deux par un coût et un rendement escompté. La force de travail qualifiée est simplifiée dans la fonction à une force de travail non qualifiée par le rapport des coûts relatifs (salaires). Les composantes de la structure économique et sociale sont considérées par l'entrepreneur comme données.

Or, sur le plan macroéconomique, la transposition vers une fonction de production n'est pas évidente. Elle est même vouée à l'échec si l'on considère que l'« *entreprise représentative* » et l'« *agent représentatif* » ne peuvent finalement représenter qu'eux-mêmes. Cette fonction ne peut en effet représenter un tout. Si sa structure est clairement identifiée à la firme dans l'approche microéconomique, l'agrégation au plan macroéconomique est plus délicate à interpréter. Les finalités, globalisante et normalisante, de la macroéconomie ne peuvent contenir valablement une hétérogénéité aussi grande des branches et processus d'activité, pour concevoir une fonction de production dont la représentativité se veut objective. C'est en réalité l'erreur de vouloir fonder de manière microéconomique la recherche macroéconomique. Les démonstrations du théorème de Sonneschein (1973) fixent clairement les limites, voire l'impossibilité, de déduire à partir des comportements maximisateurs des firmes et des ménages, la forme de leurs offres et de leurs demandes.

En définitive, les travaux comptables ne précisent guère les canaux par lesquels l'éducation affecte la croissance, et les résultats qui en ressortent forment à leur tour un « *magma* » incohérent. Les estimations économétriques ne semblent pas mieux comprendre les voies par lesquelles l'éducation agit sur la croissance.

b) Les estimations économétriques

La deuxième approche utilisée pour mesurer l'impact du « *capital humain* » sur la croissance est celle dite de « *convergence conditionnelle* », fondée également sur le modèle de Solow. Celui-ci implique que les pays dont le PIB par tête initial est inférieur (ou supérieur) à son niveau d'équilibre – dépendant du taux d'épargne, de la croissance de la population et du progrès technique, toutes variables exogènes – croissent plus vite (ou moins vite) et convergent vers ce niveau d'équilibre. Le niveau de convergence est conditionnel à l'environnement initial, et les régressions incluent comme variables le niveau initial du PIB par tête, la croissance du stock de facteurs, et des variables conditionnant le processus de croissance.

Les estimations économétriques de la croissance sur données internationales ont été réalisées dès le début des années 1980 avec les travaux de Hicks (1979), Wheeler (1980) et Landau (1983, 1986). Mais les recherches ont connu un essor prodigieux à partir des années 1990 avec le « *renouveau* » des analyses théoriques portant sur la croissance endogène et la diffusion de nouvelles bases de données internationales – notamment celles de la Banque mondiale associées au « *capital humain* » issues de Barro et Lee (1994, 1996) ou Nehru, Swason et Dubey (1995). Les travaux de Barro (1991) et Mankiw, Romer et Weil (1992) ont réactivé les contributions mesurant l'effet de la qualification de la main-d'œuvre dans le processus de croissance. Barro (1991) démontre que l'éducation affecte non seulement la croissance mais participe également au processus de convergence. L'auteur interprète ce résultat comme invalidant le modèle de Solow au bénéfice du modèle rénové de la croissance endogène. Pour Mankiw, Romer et Weil (1992), les différentiels de croissance observés entre les pays peuvent être intégrés aux côtés du capital physique et du travail dans le cadre néo-classique standard susceptible d'être augmenté par le « *capital humain* »⁸⁴.

La mesure du « *capital humain* » est la difficulté la plus importante de cette démonstration. Prenons comme référence de modèle néo-classique, celui de Mankiw, Romer et Weil (1992). L'intégration de l'investissement éducatif dans le modèle consiste uniquement dans la prise en compte d'un effet « *qualité de la main-d'œuvre* », ce dernier étant représenté par la part des diplômés du secondaire dans la population active.

À partir de la relation de production suivante :

$$\log Y = a \log K + b \log CH + \log A \quad (1)$$

Où Y est le PIB par tête, K le capital physique par tête, CH le capital humain par tête, A , une constante et a et b les paramètres à estimer.

L'augmentation du stock de « *capital humain* » par tête est représentée par la relation :

$$CH_{t+1} = CH_t + I_h - (d+n)H_t \quad (2)$$

Avec I_h l'investissement brut en « *capital humain* », d un taux de dépréciation du capital et n le taux de croissance de la population.

⁸⁴ « Our results indicate that the Solow model is consistent with international evidence if one acknowledges the importance of human as well as physical capital. The augmented Solow model says that differences in saving, education, and population growth should explain cross-country differences in income per capita » (Mankiw, Romer et Weil, 1992, p. 433).

L'investissement éducatif représentant une fraction f du PIB, alors : $I_t = f Y$, d'où :

$$CH_{t+1} = CH_t + fY - (d+n)Ht \quad (3)$$

Si le taux d'investissement f dans (3) est constant, alors le stock de capital humain converge vers une valeur d'équilibre stationnaire. En résolvant l'équation (3), la valeur trouvée est une fonction de f et de $d+n$. La substitution de f , constituant un flux, au stock CH , dans la fonction de production, peut se réaliser si l'on se trouve proche de l'équilibre stationnaire.

Les principaux résultats sont synthétisés dans le tableau suivant :

Tableau I.5 – Éducation et production : le capital humain dans les équations de croissance

<i>Auteurs</i>	<i>Estimations</i>	<i>Mesure de l'éducation et variable expliquée (*)</i>	<i>Spécifications</i>
Barro (1991) 98 pays entre 1960 et 1985	Éducation primaire 0,0181 (0,0060) Éducation secondaire 0,0225 (0,0090)	Taux de scolarisation en 1960	PIB en 1960, taux d'investissement, ratio des dépenses gouvernementales sur le PIB,...
Mankiw, Romer et Weil (1992) 98 pays	Pays non-pétroliers (75 pays) 0,223 (0,0060) OCDE (22 pays) 0,223 (0,144)	Pourcentage de personnes en âge de travailler ayant fait des études secondaires 1960-1985	PIB en 1960, taux d'investissement, taille de la population.
Benhabib et Spiegel (1994)	- 0,059 (0,058)	(*)Taux de croissance du PIB 1965-1985	PIB en 1960, stock de capital, taille de la population.
Islam (1995) 98 pays	Pays non-pétroliers -0,0712 (0,0323) OCDE -0,0208 (0,0449)	(*)Niveau de PIB par tête tous les 5 ans entre 1965 et 1985 (estimation en panel avec effets fixes)	PIB en 1960, taux d'investissement, taille de la population
Pritchett (2001)	À partir de Barro et Lee (1993) -0,38 (0,478) À partir de Nehru, Swanson et Dubey (1995) -0,117 (0,057)	(*)Taux de croissance annuel moyen du PIB par tête (1960-1985)	PIB en 1960, stock de capital

Source : Gurgand (2005).

Les résultats obtenus sont contradictoires. Les grands classiques de la littérature sur l'estimation en « *coupe transversale* », où l'on ne dispose que d'une seule observation par pays, révèlent systématiquement un résultat avec un coefficient positif et significatif de la variable « *capital humain* » – c'est le cas des travaux de Barro (1991) et Mankiw, Romer et Weil (1992). L'éducation détient donc une place légitime dans la fonction de production agrégée. Barro et Lee (1993) étudient pour 129 pays entre 1960 et 1985 les taux de réussite scolaire de la population adulte à différents niveaux (population sans instruction, population ayant reçu une instruction, une éducation secondaire et un enseignement supérieur) et mettent finalement en valeur l'impact positif des niveaux d'éducation sur l'output : l'éducation produit des effets directs positifs sur les taux de croissance du PIB. Lee et Lee (1995) concluent également au pouvoir hautement explicatif du stock de « *capital humain* » sur la croissance économique et confortent la vigueur des nouvelles théories de la croissance. Selon eux, c'est le taux de réussite des étudiants et non le taux de scolarisation ou les années de formation, qui représente le facteur clé de la croissance économique. Barro et Sala-i-Martin (1995) présentent une autre estimation de la contribution du « *capital humain* » à la croissance – la croissance du PIB par tête est fonction, entre autres, du nombre moyen d'années d'études primaires, secondaires et supérieures dans la population et des dépenses d'éducation en proportion du PIB au début de période. Les résultats montrent que le coefficient de l'éducation primaire n'est pas significatif, ceux de l'éducation secondaire et supérieure des hommes sont significatifs et positifs.

Inversement, parmi les travaux qui conduisent à nuancer la robustesse de la relation entre éducation et croissance, citons ceux de Benhabib et Spiegel (1994), d'Islam (1995) et de Pritchett (2001) qui sont les plus représentatifs. Il semble que la corrélation entre éducation et croissance soit négative lorsque l'on utilise des données de « *panel* », où chaque pays est observé sur plusieurs années ou intervalles de quelques années. C'est le cas également des travaux de Bond, Hoeffler et Temple (2001), de Caselli, Esquivel et Lefort (1996) et de McDonald et Roberts (2002). L'impression qui ressort de cette deuxième génération de travaux est que l'éducation n'entre pas spontanément dans la fonction de production agrégée.

Le tour d'horizon des résultats empiriques qui vient d'être présenté révèle un ensemble de résultats contradictoires, duquel il est difficile d'extraire une vision claire et assurée du rôle de l'éducation dans la croissance. On retient l'une des explications suivantes : l'approche conventionnelle n'a pas considéré toutes les voies de compréhension du rôle de l'éducation dans la croissance. Et cela pour deux raisons essentielles à nos yeux. Premièrement, l'éducation a été réduite dans les modèles à ses seuls aspects quantitatifs concentrés dans le « *capital humain* ». Ainsi, si les progrès communément constatés au travers des indicateurs agrégés de scolarisation ne reflètent pas des gains effectifs dans la qualité de la main-d'œuvre, c'est que l'on omet la dimension qualitative des investissements éducatifs, dont l'évolution peut être moins favorable. Même si les indicateurs utilisés jouissent d'une reconnaissance conventionnelle, ils fournissent une mesure incorrecte du « *produit* »

de l'éducation et, par conséquent, l'analyse de la croissance économique peut être tronquée. Deuxièmement, la spécification du modèle reste insuffisante pour comprendre l'ensemble des transformations structurelles des contextes pays ou régions à l'origine du développement économique. Il est très possible que la relation entre « *capital humain* » et croissance soit sensiblement plus complexe que celle déduite des fonctions de production standard.

3.2.2 Les problèmes de mesure et de spécification des modèles

a) La qualité des données

La qualité des données statistiques portant sur la mesure du « *capital humain* » pourrait expliquer en grande partie les résultats contradictoires. En effet, la plupart des travaux sont fondés sur la même base de données – celle des « *Penn World Tables* » qui couvrent une centaine de pays depuis 1960 avec une observation tous les cinq ans et contiennent les séries de PIB par tête. Le cœur de la méthodologie est généralement le même : à partir des résultats d'enquête ou de recensement nationaux, sont mobilisées les données pour évaluer les niveaux d'éducation à différentes dates. Les taux de scolarisation sont ensuite utilisés pour reconstituer les niveaux d'éducation aux dates manquantes. Les données de « *capital humain* » proviennent de plusieurs bases (Kyriacou, 1991 ; Barro et Lee, 1993 ; Nehru, Swanson et Dubey, 1995 ; Lee et Barro, 2001 ; Mulligan et Sala-i-Martin, 2000). L'utilisation réitérée de ces bases de données et les quelques innovations opérées qui sont déjà largement épuisées (Topel, 1999) peuvent diminuer la netteté de la corrélation si, à l'origine, des erreurs de mesure sont déjà présentes.

La littérature a rendu compte des défauts du recensement de la variable d'éducation, même si l'on admet que les bases de données disponibles sont les plus adaptées pour les travaux économétriques. Par exemple, la base de Kyriacou (1991) combine des enquêtes de ménages réalisées dans 42 pays dans les années 1970 avec les taux de scolarisation en 1965 et 1985, afin d'estimer le nombre moyen d'années d'études à ces dates. Or, Krueger et Lindahl (2001) ont montré que cette méthode aboutit à des erreurs de mesures – le « *bruit* » statistique pourrait expliquer l'absence d'effet de l'éducation sur la croissance comme dans l'étude, entre autres, de Benhabib et Spiegel (1994). De même, Bosca, de la Fuente et Domenech (1996) ont fait la démonstration en comparant les deux principales bases de données, celles de Barro et Lee (1993) et Nehru, Swanson et Dubey (1995), que leur coefficient de corrélation était de 0,81 – coefficient acceptable, mais probablement dépendant des corrélations entre groupes de pays. En effet, au sein des pays de l'OCDE, le coefficient de corrélation tombe à 0,60, alors que la qualité des données est meilleure que les autres régions. Un autre exemple d'imperfection de la qualité des données concerne la base de Barro et Lee (1993) issue de l'UNESCO.

Behrman et Rosenzweig (1994) ont montré que les statistiques ne sont pas toujours comparables d'un pays à l'autre, ni toujours adéquates (les taux de scolarisation de l'UNESCO prennent en compte les enfants qui quittent l'école peu après le début de l'année scolaire, par exemple).

Généralement, cinq méthodes présentent, dans la compatibilité des connaissances acquises, des moyens de mesurer de manière invariante, le « *stock de capital humain* ». Nous les présentons dans le tableau ci-après, en déterminant leurs limites respectives.

Tableau I.6 - Principaux indicateurs de l'éducation dans le « *capital humain* » pour les modèles de croissance

<i>Mesures - approximations</i>	<i>Caractéristiques</i>	<i>Limites</i>
Niveau de formation de la population active	Nombre moyen d'années d'études de la population active	Ne teste pas les connaissances (techniques ou générales) et les qualifications spécifiques, ne prend pas en compte l'expérience, l'enrichissement des connaissances (formation continue) et le type de diplôme
Tests des acquis scolaires, des compétences spécifiques	Application sur des matières fondamentales (langue maternelle, mathématiques,...)	Validité internationale difficile, spécificité des pays concourants, normes d'application, interprétation des résultats et pertinence avec le temps.
Qualification initiale	Niveau d'alphabétisation (capacité de lecture et d'écriture)	Ne prend pas en compte les évolutions (formation continue) et l'hétérogénéité des diplômes et des connaissances.
Couverture scolaire	Taux de scolarisation	Le taux brut de scolarisation (capacité d'accueil) surestime la couverture scolaire Le taux net de scolarisation (participation) sous estime la couverture scolaire
Valeur économique des formations sur les marchés	Niveau de revenu	Causalité incertaine, hypothèse non vérifiable dans des marchés imparfaits du travail

Nous admettons donc l'étroitesse des instruments de mesure pour comptabiliser le « *capital humain* » à partir de l'éducation dans une population. L'usage de méthodes généralistes représente un handicap majeur pour apprécier le « *produit* » éducatif dans sa dimension qualitative (Bourdon et Orivel, 1996). Nehru, Swanson et Dubey (1995) tentent d'intégrer les redoublements et abandons, mais la démarche est délicate à mener. Islam (1995) remet en cause la capacité de l'éducation à influencer la croissance d'une économie en raison d'une dégradation de la qualité l'enseignement – c'est le cas des travaux économétriques réalisés à partir des niveaux d'éducation mesurés en nombre d'années. Ainsi, l'effort d'investissement dans l'éducation sur la croissance serait alors très faible, produisant probablement une corrélation négative en coupe transversale. Les tests de Pritchett (2001)

montrent qu'un large effort éducatif ne conduit pas nécessairement à plus de croissance. Ses conclusions sont très critiques sur les variables d'approximation du « *capital humain* » par les taux de scolarisation et les seuls niveaux de répartition par catégorie de diplôme. À ce résultat, Bosworth, Collins et Chen (1995) pointent deux constats forts à partir des données de Barro et Lee (1994) et Nehru *et alii* (1995) :

1) il n'existe aucun lien statistique entre l'accroissement (1965-1985) du stock de capital humain (traduit en nombre moyen d'années d'école) et le taux de scolarisation de 1965 ;

2) il y a une absence de lien statistique entre la croissance économique et l'accélération du stock moyen d'éducation. Mais le lien existe avec le taux de scolarisation moyen.

Les raisons de considérer l'erreur de mesure comme un élément contrariant dans les exercices économétriques ont été fortement renforcées par les travaux pointilleux de de la Fuente et Domenech (2000). Les auteurs constatent dans leurs évaluations empiriques que le nombre moyen d'années d'études est soumis à des fluctuations importantes à court terme. L'évaluation du niveau d'études appliqué à certains pays ne semble donc pas plausible. Steedman (1996) a également noté des incohérences dans les modes de collecte et de comparaison des données relatives au « *capital humain* ». Dans ces conditions, on peut imaginer, comme le précise Gurgand (1999), que le biais statistique associé directement à la base de données puisse s'aggraver, car « *les erreurs de mesure sur deux variables en niveau se cumulent quand on calcule des écarts* ». Ainsi, dans les régressions de croissance habituelles, un coefficient significatif du niveau initial du « *capital humain* » et même un impact causal de l'éducation sur la croissance peuvent se traduire au final par un coefficient non significatif.

La recherche en économie de l'éducation utilise fréquemment une très faible partie des indicateurs disponibles pour évaluer le « *capital humain* », afin de faciliter les comparaisons internationales. Or, déterminer une valeur quantitative pour le « *capital humain* » qui soit comparable entre les pays, représente un obstacle en raison des facteurs économiques et sociaux qui forment différemment les niveaux de « *capital humain* » des individus (Jones, 1996). Soulignons d'autant plus qu'à la source même du produit de l'éducation, où s'exercent l'activité de l'enseignant et l'implication des élèves, l'école demeure la grande absente du « *capital humain* ».

Les données obtenues sous forme de stocks, comme celles des flux, ne tiennent pas compte de l'offre de travail qualifiée. Elles n'intègrent pas la structure éducative de la population active. On mesure généralement le niveau de qualification de la population toute entière, indicateur implicite du niveau de « *capital humain* » utilisé dans la fonction de production. Ainsi, dans l'ensemble de la littérature telle qu'elle nous est présentée avec les différents critères d'appréciation de l'effort d'éducation, des précisions manquent quant au processus de transition pour la valorisation effective de l'investissement dans l'éducation : il s'agit pourtant de comprendre le processus par lequel les années d'éducation se transforment en capacité productive, par l'intermédiaire des institutions éducatives et de la formation continue, dont on peut imaginer qu'elles diffèrent fortement selon les pays, les économies et les époques.

Enfin, une caractéristique importante portant sur l'imprécision des concepts est qu'il existerait un seuil d'efficacité à partir duquel les pays peuvent espérer faire augmenter leur PIB par tête grâce au « *capital humain* ». Ces conditions peuvent être diverses, mais dépendent surtout de la qualité de l'éducation supérieure, du niveau de développement des infrastructures, de la disponibilité du capital physique... Il y aurait, par exemple, une possibilité d'investissement en « *capital humain* » en pure perte du point de vue économique, si un niveau d'alphabétisation minimum dans la population n'est pas atteint⁸⁵. L'efficacité de l'investissement en « *capital humain* » dépendrait de la quantité de « *capital humain* » disponible à l'origine. C'est la proposition retenue par Cohen (1996) et Azariadis et Drazen (1990), selon laquelle la variable de « *capital humain* » disponible en début de période est la plus significative dans l'explication du PIB. Les résultats sont toutefois remis en cause par Pritchett (2001) à partir de trois observations : 1) *la première est de rappeler que si le niveau de « capital humain » affecte le taux de croissance du produit, alors le taux de croissance du « capital humain » devrait affecter le taux de croissance du produit, ce qu'il ne met pas en évidence* ; 2) *la seconde est de considérer que si le niveau de « capital humain » influe le taux de croissance qu'au travers des externalités, alors il existe une contradiction avec l'observation selon laquelle le « capital humain » affecte les revenus individuels* ; 3) *enfin, l'existence de seuils entre en contradiction avec l'observation selon laquelle il existerait une relation concave continue entre le rendement privé du « capital humain » et son niveau*.

D'autres phénomènes d'hystérésis et de « *trappe de sous développement* », développés en particulier par d'Autume et Michel (1994), engendreraient une situation d'inefficacité des effets de l'éducation sur la croissance économique. La nécessité de complémentarité entre le « *capital humain* » et les autres facteurs est primordiale, car un stock de « *capital humain* » doit pouvoir être absorbé par un système de production et une culture du management qui utilisent les pleines potentialités des individus. La question est essentielle pour la suite de notre analyse, car la valorisation du « *capital humain* » dans une économie implique de considérer précisément l'environnement dans lequel se produit la liaison entre le « *capital humain* » et la croissance économique.

⁸⁵ En 1960, au Chili par exemple, les individus âgés de 15 à 64 ans avaient passé, en moyenne, 6,9 ans à l'école et le PNB par habitant s'établissait juste en dessous de 4 000 dollars (en dollars constants de 1995). En l'an 2000, la longévité scolaire s'était élevée à près de dix ans et le PNB par habitant avait atteint 7 000 dollars. Les Malaisiens, en 1960, passaient 3,22 ans à l'école en moyenne, et le PNB par habitant se montait à 2 000 dollars. En 2000, la longévité scolaire s'était élevée à 9,31 ans et le PNB par habitant à près de 6 000 dollars. Les Thaïlandais âgés de 15 à 64 ans passaient environ 2,6 ans à l'école en 1960 et le PNB par tête était d'environ 1 500 dollars. Quarante ans plus tard, la longévité scolaire moyenne était de 7,51 ans et le PNB de 4 000 dollars par habitant. La corrélation est moins évidente en Egypte, en Inde et en Tunisie, qui partaient de « *niveaux de scolarité considérablement plus faibles* » que les autres pays de l'étude, avec respectivement 1,01, 1,17 et 0,83 année de longévité scolaire en 1960. Cela signifie que le « *capital humain* » joue un plus grand rôle dans la croissance économique une fois qu'un seuil critique est atteint. De hauts niveaux d'études secondaires et supérieures seraient nécessaires pour que le « *capital humain* » ait un impact sur la régularité de la croissance. Améliorer l'accès aux études et la possibilité de les terminer est fondamental pour constituer cette masse critique, explique l'étude de l'UNESCO : *Financing Education – Investments and Returns, Analysis of the World Education Indicators 2002*, Edition UNESCO/OCDE, Paris, 2002.

b) Les limites de l'utilisation du « produit » de l'éducation dans la fonction de production selon Pritchett

Dans un article fortement remarqué, « *Where Has All The Education Gone ?* », Pritchett (2001) remet en cause sensiblement l'effet de l'éducation – mesuré par la croissance du nombre moyen d'années d'éducation par travailleur actif – sur la croissance du produit du PIB par tête. Le test est négatif et significatif. Pritchett met en lumière des hypothèses qui pourraient éclairer le débat contradictoire sur les résultats, au-delà des questions portant sur la qualité des données disponibles et des méthodes empiriques de collecte susceptibles d'être défailantes. L'argumentaire de l'auteur insiste sur l'hétérogénéité des pays. Les résultats négatifs obtenus à partir de données internationales sont une moyenne d'effets positifs dans certains pays et d'effets négatifs dans d'autres. En s'intéressant à ces derniers, il considère au départ que tout individu plus instruit aura un revenu plus important, et observe sur des données similaires aux autres auteurs que le revenu agrégé diminue en même temps que le niveau d'éducation augmente. En prenant comme exemple, la Hongrie, le Sri Lanka et les Philippines, l'auteur observe la décroissance de leur revenu agrégé parallèlement au développement éducatif massif dans ces pays. L'un des apports fondamentaux de Pritchett à l'analyse conventionnelle est la prise en compte des effets hétérogènes. Il est en effet de plus en plus certain, au regard des contradictions observées dans l'analyse empirique, que l'effet de l'éducation sur la croissance ne résulte pas des postulats académiques traditionnelles, notamment ceux issus de la microéconomie du travail. Cet effet dépendrait davantage et très significativement des conditions économiques et institutionnelles propres à chaque pays et à chaque période. L'environnement institutionnel serait une base de valorisation fondamentale pour l'éducation. Dessus observait que l'effet de l'éducation sur la croissance est, par exemple, plus important dans les pays dont l'économie est plus ouverte (Dessus, 1998). À partir de ce constat, Givord et Maurin (2003) montrent que l'éducation est fortement valorisée dans les entreprises qui font face à la concurrence internationale, par le biais de l'amélioration de la capacité d'adaptation des ressources humaines plus qualifiées.

Mais revenons précisément sur les trois hypothèses de Pritchett qui pourraient expliquer le « décrochage » entre investissement en « capital humain » et croissance du PIB par tête (et pas seulement la croissance des gains de productivité) :

- des années d'éducation de mauvaise qualité génèrent un faible « capital humain », voire même une absence de « capital humain ».
- le nouveau « capital humain » créé a été « piraté », c'est-à-dire qu'il n'a pas suivi les voies normales de la valorisation productive, et son investissement a produit des externalités socialement improductives.
- le déséquilibre entre l'offre et la demande de « capital humain » engendre une chute du taux de rendement de l'éducation.

La mauvaise qualité des écoles dans les pays en développement

Comme le souligne Pritchett, la qualité de l'éducation est impossible à mesurer au niveau international sans la constitution de tests *ad hoc*, regroupant, par exemple, des groupes d'étudiants homogènes. Ces tests internationaux existent pour peu de pays. Toutefois, Hanushek et Kim (1996) ont pu mettre en évidence une relation significative entre croissance et éducation, sur la base de données scolaires existantes, en incluant comme variable indépendante le niveau obtenu à un test de performance scolaire. De même, l'utilisation d'approximations de la qualité éducative comme des indicateurs physiques (nombre d'étudiants par professeur) ou des indicateurs de ressources (dépenses publiques par étudiant) peuvent contribuer à améliorer l'environnement favorisant la qualité éducative. Il existe une large littérature sur l'impact des variables physiques et financières de l'environnement éducatif pour tenter d'offrir un index qualitatif du développement éducatif, mais les vérifications empiriques ne donnent pas toujours de résultats convaincants (Filmer et Pritchett, 1997 ; Hanushek, 1986, 1994). Pritchett considère également que l'augmentation du nombre moyen d'années d'études pourrait n'avoir créé qu'un faible « *capital humain* », puisque la mauvaise qualité des écoles dans les pays en développement altère le processus de création des connaissances qui comptent pour l'économie.

L'allocation inefficace des talents par « la recherche de rentes » de situation

Une autre raison retenue par l'auteur pour justifier l'absence de corrélation positive entre éducation et revenu agrégé est la divergence entre le taux de rendement social et privé de l'éducation. En tenant compte de l'environnement institutionnel de chaque pays, il se pourrait que des activités rentables sur le plan individuel ne le soient pas sur le plan social et seraient donc improductives. Pour reprendre l'expression de North (1990), « *la piraterie* »⁸⁶ du « *capital humain* » fait allusion à la « *recherche de rentes* » des individus dans des activités socialement improductives, en l'occurrence dans les activités du secteur étatique. Cette situation serait génératrice de dysfonctionnement dans le processus de valorisation de l'éducation pour la croissance économique. Dans les pays en développement, une part importante des diplômés s'est intégrée dans le secteur public alors que la productivité de celui-ci est généralement faible. Le modèle de Murphy, Shleifer et Vishny (1991)

⁸⁶ « Pour être un pirate prospère, il faut avoir des connaissances importantes sur la guerre navale, les voies des échanges pour le commerce maritime, l'armement et la taille de l'équipage des victimes potentielles et le marché du butin. Des pirates en réussite acquerront les connaissances et compétences requises. De telles activités peuvent bien augmenter la demande en expansion de la part des pirates et des victimes pour l'amélioration de la technologie de la guerre navale... Si le cadre institutionnel de base rend la distribution des revenus (la piraterie) l'opportunité économique préférée (et la plus rentable), on peut s'attendre à un développement des connaissances et des compétences très différentes de celui qu'une opportunité économique augmentant la productivité... entraînerait... Les incitations qui sont mises en place dans le cadre institutionnel jouent un rôle décisif en définissant les contours des compétences et des connaissances qui sont rentables » (North, 1990, pp. 77-78).

présente une allocation de la main-d'œuvre hautement qualifiée dans une économie où la rentabilité des capacités humaines semble être dirigée par la « *recherche de rentes* ». Les talents susceptibles d'être « *entrepreneux* » peuvent intégrer un secteur public jugé improductif, car dominé par les activités sociales. Les individus peuvent être tentés d'accumuler non pas le type de connaissances ou de compétences qui augmenteraient la capacité productive de l'économie, mais plutôt celles qui maximisent leur propre chances d'assurer une position stratégique dans la bureaucratie gouvernementale (North, 1990). Pritchett précise que l'environnement institutionnel, dans beaucoup de pays, a été suffisamment actif pour que le « *capital humain* » accumulé ne s'oriente pas vers les secteurs d'activités qui servent la croissance économique. L'implication de l'analyse est que les institutions publiques sont essentielles pour éviter les distorsions d'allocation des compétences en faveur de la « *recherche de rentes* », plutôt que de la production. Un argumentaire similaire est développé par Hall et Jones (1999) et Olson (1996). Hall et Jones soulignent que les différences des infrastructures sociales – les politiques publiques déterminant l'environnement dans lequel les agents économiques opèrent –, expliquent les différences d'accumulation du « *capital humain* », d'évolution de la productivité et donc du revenu par tête entre les pays. Olson met davantage en lumière les faibles performances des pays pauvres, dues au gaspillage des ressources, plus important que dans les pays riches. Le problème défini par l'auteur n'est pas tant dans l'accumulation de ressources - investissement dans les facteurs humains en l'occurrence - mais dans l'objectif de réduire le gaspillage des ressources qui existent déjà. L'environnement institutionnel est déterminant dans le processus de valorisation du « *capital humain* » disponible.

La faible demande de « capital humain » sur les marchés du travail

L'éducation, en rendant le travail plus productif et plus innovant, permet aux travailleurs qualifiés (incluant les travailleurs indépendants) d'être mieux préparés face à un environnement en déséquilibre. Cela signifie que l'impact du « *capital humain* » sur le revenu agrégé varie avec les changements sectoriels que le rythme de la croissance engendre. Et cet impact dépendra au final des politiques éducatives en faveur de la création des nouvelles compétences qu'exige le changement technologique exogène, car la demande de travailleurs qualifiés augmente automatiquement quand le degré d'intensité cognitive de l'économie s'accroît, en réponse à une mutation technologique comme par exemple, les nouvelles technologies de l'information et des communications (NTIC). Le rendement de l'éducation par secteur (emploi salarié ou non) influe sur les niveaux d'offre et de demande de « *capital humain* ». Pritchett parvient à la conclusion suivante : sur les données fournies par Bennell (1996 – étude portant sur la croissance des inscriptions scolaires et l'emploi salarié en Afrique subsaharienne), si l'emploi salarié ne croît pas assez rapidement (ou si le taux de rendement de l'éducation hors secteur de l'emploi salarié n'est pas assez élevé), la demande de travailleurs

qualifiés sera constamment inférieure au regard de l'offre croissante de « *capital humain* », conduisant ainsi au déclin du rendement externe de l'éducation. C'est le cas de nombreux pays pauvres, où l'emploi salarié occupe une part marginale de l'emploi total, et où l'écart des taux de rendement de l'éducation entre secteurs d'activités est très important. Le cas de l'Afrique subsaharienne est exemplaire dans la mesure où la croissance en nombre de travailleurs qualifiés a souvent excédé la croissance des emplois salariés. Le problème de la « *sur-qualification* » et de la « *sous-qualification* » des travailleurs face au changement de l'environnement économique a permis aussi de confirmer une tendance à la baisse du retour sur investissement de l'éducation dans les deux cas de figure. Teulings et Van Rens (2003) développent un modèle, où en raison de l'imparfaite substitution entre travailleurs qualifiés et non qualifiés, l'accumulation du « *capital humain* » engendre une baisse du rendement de l'éducation. Les auteurs mettent en exergue, à partir des données internationales, que l'élévation d'une année du niveau moyen d'éducation de la population réduit le rendement privé de 1,5 point de pourcentage et le rendement social de 4 points. Aux États-Unis comme en Europe, de 1970 à 1990, la courbe en forme de U, représentant le taux de rendement éducatif privé selon l'évaluation de Mincer, confirme la relation inverse entre sur-qualification/sous-qualification et rendement de l'éducation. La croissance de l'offre de « *capital humain* » durant les années 1970 a dominé celle de la demande, et l'inverse s'est produit durant les années 80, infléchissant mécaniquement le taux de rendement éducatif mincerien durant ces deux périodes. Dans les pays développés en situation de sous-emploi, les phénomènes de déclassement des diplômés peuvent être une source d'affectation inefficace de la force de travail qualifiée, provoquant ainsi une réduction du rendement social de l'éducation. Ces effets sont généralement, de manière transitoire, sources de distorsion dans la liaison entre l'éducation et la croissance.

En définitive, Toute l'argumentation de Pritchett a le mérite de révéler la nécessité pour les pays en développement de valoriser les politiques éducatives par des politiques économiques incitant la création d'emplois productifs. Cette position conforterait l'idée selon laquelle l'estimation de l'effet de l'éducation serait plus sensible à la manière de préciser les mécanismes à travers lesquels elle aurait une valeur productive. La question du processus d'innovation au sein duquel agit l'éducation semble être une piste de recherche plus fructueuse, face aux résultats décevants des fonctions de production standards.

3.2.3 L'éducation envisagée comme capacité d'adaptation et d'innovation des économies

La littérature sur la croissance ne permet pas de mettre en lumière un rôle évident de l'éducation dans l'économie. L'éducation ne serait pas un facteur de production comme les autres. L'hypothèse sur l'accumulation du « *capital humain* » apparaît très forte et les mécanismes sont probablement plus complexes que ceux du capital physique (Cohen, 1996 ; Dessus, 1998). La présence de l'éducation au

sein de la fonction de production néo-classique ne permet pas d'aboutir à des conclusions convaincantes.

L'évaluation empirique s'est donc reportée sur les fonctions d'adaptation et d'innovation de l'investissement dans le « *capital humain* ». L'objectif n'est plus de rendre dépendant le niveau du PIB de celui de l'éducation, ni de faire dépendre la croissance du PIB de celle l'éducation, mais de considérer positivement le lien entre le niveau d'éducation et la croissance du PIB. Le raisonnement consiste à montrer que plus la disponibilité du « *capital humain* » est élevée en quantité et en qualité, meilleur est le potentiel d'adaptation aux nouvelles technologies. L'idée n'est pas nouvelle, puisqu'un article fondateur de Nelson et Phelps (1966) concevait la croissance comme poussée par le stock de « *capital humain* », dont dépend la capacité d'innovation d'un pays. Le taux de croissance serait fonction du taux d'innovation technologique et du taux de diffusion des innovations existantes (Aghion et Howitt, 1992).

Au sein d'un système fixe, où le niveau technologique est peu évolutif ou stoppé, l'impact de l'éducation serait difficilement saisissable. Autrement dit, l'éducation ne peut déterminer une échelle de production au niveau d'une technologie déterminée. Le « *capital humain* » généré par l'éducation faciliterait de façon significative des capacités d'adaptation ou de changement des individus, et cela dans des contextes économiques spécifiques, en particulier évolutifs. Cette approche a été mise en lumière dès la constitution de la théorie du capital humain, notamment par Schultz (1975). Pour l'auteur, le « *capital humain* » sert essentiellement la capacité d'un pays à s'adapter à des « *déséquilibres* », en suscitant le changement de comportement des individus face à de nouvelles contraintes d'ordre technologique. La valorisation de l'éducation dans l'économie se réaliserait conjointement au progrès technologique, mais elle serait contraignante dans une économie en stagnation. Les propositions de Schultz, de Nelson et Phelps, possèdent deux conséquences importantes : la première consiste à considérer que les fonctions de production estimées sont mal spécifiées, d'où des résultats peu significatifs ; la seconde – issue de Rosenzweig (1996) – souligne qu'aucune raison n'est justifiée pour la stabilité et la positivité du rendement éducatif.

Certaines circonstances seraient favorables à la rentabilité du « *capital humain* ». Dessus (1998) estime un paramètre associé au « *capital humain* » différent entre chaque pays dans son modèle. L'auteur admet davantage l'hypothèse d'hétérogénéité du « *capital humain* » entre les pays, ce qui revient à définir les critères de différenciation des sources de divergence. Benhabib et Spiegel (1994), en reprenant un modèle développé par Nelson et Phelps (1966), soulignent l'apport du « *capital humain* » pour importer et adapter les technologies. Le stock de « *capital humain* » employé dans les activités de recherche pourrait, à un moment donné, comme le décrit le modèle de Romer (1990), spécifier le taux de croissance du progrès technique. Benhabib et Spiegel parviennent à la conclusion que le « *capital humain* » a un effet sur la croissance dans certains pays seulement : l'éducation contribuerait au rattrapage technologique pour les pays les plus pauvres et améliorerait l'innovation des plus riches. L'intérêt de l'analyse porte sur les canaux de valorisation du « *capital humain* » et donc a le bénéfice d'expliquer sa sensibilité à l'hétérogénéité des contextes pays. Mais si l'hypothèse

d'un effet de l'éducation sur la croissance semble davantage vérifiée – hypothèse conditionnée par le décryptage nécessaire des conditions de valorisation du « *capital humain* » dans les pays – les résultats très disparates ne sont pas généralisables, et demeurent profondément associés à des économies particulières.

Le manque de précision des données dans les pays en développement ne fait qu'altérer les résultats. L'enrichissement de l'analyse par des études nationales est donc fortement recommandé pour apprécier l'hypothèse du lien entre l'effort éducatif et la capacité d'adaptation des économies et des hommes aux nouvelles technologies. Foster et Rosenzweig (1996) ont comparé dans les districts indiens la vitesse à laquelle s'est introduit le progrès technologique, les résultats montrent que le rendement de l'éducation est plus rentable lorsque l'introduction du progrès technologique est accélérée. Des individus éduqués peuvent mieux assimiler les nouvelles technologies en développant des « *trajectoires d'apprentissage* » adaptées au changement technologique (Foster et Rosenzweig, 1996). À propos des études empiriques menées en Inde dans le cadre de la « *révolution verte* », les auteurs ont effectivement montré une corrélation de l'effort en éducation, avec l'existence d'un progrès technique rapide dans la période la plus intense de la « *révolution verte* ». Mais les agriculteurs qui n'ont pas bénéficié de l'effort d'éducation pour des raisons sociales, et ne disposant pas d'un capital matériel et technologique initial suffisamment important, ont été exclus des variétés à haut rendement. Un système prévoyant une plus grande utilisation d'intrants a favorisé naturellement les exploitants qui avaient accès aux capitaux, aux techniques et aux infrastructures scolaires et de formation. De nombreuses études ont fait également état de la persistance d'inégalité entre hommes et femmes pendant la « *révolution verte* ». La nouvelle technologie et les nouvelles structures économiques ont modifié le rôle traditionnel des femmes au sein des systèmes agricoles. Les efforts déployés pour introduire les nouvelles technologies n'ont souvent pas tenu compte du droit des femmes à tirer avantage des progrès technologiques, et ont réduit leur pouvoir, notamment en raison du manque d'éducation (Shiva, 1988 ; Serageldin, 1996).

3.3 L'analyse empirique de la relation éducation/croissance à Cuba : la mesure du « *capital humain* » et les principaux résultats

« Le 'capital humain' n'est pas un produit non renouvelable ; il est renouvelable et en outre multipliable. Chaque année, le 'capital humain' croît et croît encore. Il reçoit ce qu'on appelait en mon temps un intérêt cumulé : il additionne ce qu'il valait et les intérêts, augmentés des intérêts sur cette nouvelle somme et ainsi de suite — au bout de cinq ans c'est beaucoup plus de capital et au bout de cent ans cela devient inimaginable. Permettez-moi de dire qu'aujourd'hui le 'capital humain' est pratiquement, ou va devenir très rapidement la ressource la plus importante du pays, très supérieure à toutes les autres prises ensemble. Et je n'exagère pas. »

(Castro, 2005)

La lecture attentive de la littérature empirique sur le rôle de l'éducation dans la croissance nous a permis de révéler la mise en valeur et la quantification du rôle de la qualité de la main-d'œuvre dans la croissance. Les études s'attachant aux conséquences des investissements éducatifs sur la croissance se sont fortement développées depuis une vingtaine d'années, et souvent dans des contextes de pays développés.

En analysant la formalisation de la relation entre éducation et croissance économique, nous convenons que deux hypothèses centrales fondent la base théorique dans les modèles d'accumulation :

- 1) on accepte que les écarts qui se trouvent entre rémunération correspondent aux écarts de production marginale ;
- 2) ces écarts de rémunération sur le marché sont dus au niveau de la formation, et non à d'autres facteurs. Il faut noter que les analyses causales ne prennent en compte aucune des externalités de la formation. Cela présente donc une limite importante à ce type d'étude empirique. Le problème du résidu, par exemple, montre que malgré tous les efforts mis en œuvre, beaucoup d'éléments n'ont pas pu soit être identifiés, soit être mesurés. On peut imaginer que le résidu contienne d'autres composantes attachées aux facteurs humains, comme la santé, la culture ou l'apprentissage.

Dans ces conditions, les analyses causales de la croissance ne peuvent pas fournir une réponse complète ou probante, même si elles peuvent donner un ordre d'idées de la contribution de l'éducation à la productivité.

Tenant compte de ces avertissements, il convient de lire avec une très grande précaution toutes interprétations des résultats issus d'une revue de littérature empirique sur la compatibilité de la croissance et les régressions de convergence conditionnelle. Si l'on tient compte que pour les pays en développement, les données de facteurs de production sont bien moins accessibles et très peu fiables, les arguments de la prudence interprétative s'avèrent renforcés.

Considérant que certains résultats contradictoires sont dus à la mauvaise qualité des données disponibles ou à des méthodes empiriques de mesure défaillantes dans les pays en développement,

l'hétérogénéité des pays et leurs caractéristiques spécifiques de développement comme le précise Pritchett (2001) justifierait que la force du lien entre éducation et croissance reste *a priori* incertaine.

À l'appui de cette proposition, Cuba constitue une étude de cas intéressante. Le système éducatif dans ce pays a atteint un niveau de développement des plus élevés en Amérique latine et dans les Caraïbes, ainsi que dans le monde, tant sur la production qualitative que quantitative. Cet effort a été souligné par la Banque mondiale en 2001 et 2002 avec d'autres avancées sociales réalisées dans le pays (Gasperini, 2001 ; Erikson, Lord et Wolf, 2002)⁸⁷. Un travail intense fut entrepris dès les premiers moments de la révolution en 1959 pour promouvoir intensément les services sociaux, notamment éducatifs. La réorganisation des moyens de production et de distribution permettait la création d'un « *homme nouveau* », inspiré des idéaux du socialisme et fondé sur le goût pour l'action communautaire, l'absence de classes sociales et l'égalité de tous (y compris les genres).

L'éducation devient « *un devoir de l'État révolutionnaire* » (article 51 de la Constitution) : « *En juin 1961, l'objectif de démocratisation de l'éducation était totalement atteint grâce à l'adoption de la loi de nationalisation générale et de gratuité de l'enseignement (Ley de Nacionalizacion general y Gratuitad de la Ensenanza), grâce à laquelle l'éducation était reconnue comme un devoir de l'État révolutionnaire, que celui-ci ne pouvait ni déléguer ni transférer, et l'enseignement, comme devant être dispensé gratuitement, de manière à ce que tous les citoyens y aient accès sans exclusions ni privilèges. Toutes les écoles privées furent nationalisées. Le vieux rêve d'une école laïque, au sein d'un système d'éducation nationale authentiquement populaire à tous les niveaux, devenait enfin réalité* » (Cantón, 2003, p. 245).

Dans ces conditions de développement de l'éducation cubaine, il serait donc réducteur de ne considérer l'éducation que sous l'angle de sa contribution à la croissance économique : la formation à Cuba constitue avec la révolution un droit humain reconnu dont nul ne doit être dépourvu. L'instruction a une valeur intrinsèque pour l'être humain, parce qu'elle lui ouvre un champ nouveau pour son épanouissement, en tant que « *nouvel homme* ».

La mise en œuvre des différents programmes éducatifs, dont l'État cubain a assuré l'intégralité de la charge, a donné lieu à un processus de « *massification* » de l'éducation porté à tous les niveaux

⁸⁷ « *Cuba est internationalement reconnue pour ses succès dans le domaine de l'éducation et de la santé, avec un service social qui dépasse celui de la plupart des pays en voie de développement et dans certains secteurs, il est comparable à celui des pays développés. Depuis la Révolution cubaine en 1959, et le subséquent établissement d'un gouvernement communiste à parti unique, le pays a créé un système de services sociaux qui garantit l'accès universel à l'éducation et à la santé, fourni par l'État. Ce modèle a permis à Cuba d'atteindre un alphabétisme universel, d'éradiquer certaines maladies, un accès général à l'eau potable et à une salubrité publique de base, l'un des taux de mortalité infantile les plus bas de la région et l'une des plus longues espérances de vie. Une révision des indicateurs sociaux de Cuba révèle une amélioration presque continue de 1960 à 1980. Plusieurs indices majeurs, tels que l'espérance de vie et le taux de mortalité infantile, ont continué de se bonifier pendant la crise économique du pays dans les années 1990... Aujourd'hui, la performance sociale de Cuba est l'une des meilleures du monde en voie de développement, comme le documentent de nombreuses sources internationales y compris l'Organisation mondiale de la santé, le Programme des Nations unies pour le développement et d'autres agences de l'ONU, et la Banque mondiale. Selon les indicateurs de développement du monde de 2002, Cuba surpasse largement à la fois l'Amérique latine et les Caraïbes et d'autres pays à revenu intermédiaire dans les plus importants indices d'éducation, de santé et de salubrité publique* » (Erikson, Lord et Wolf, 2002, p. 3).

d'enseignement, dont les effets ont été immédiats sur la qualité du facteur travail. L'État a également réussi à maintenir une certaine cohérence entre les politiques d'éducation égalitariste et universelle, et la nécessité capitale d'ajuster son économie face aux restrictions budgétaires imposées par la crise économique des années 1990.

Pourtant, tenant compte des résultats issus des rares travaux comptables et économétriques réalisés sur la liaison éducation – croissance dans ce pays, il semblerait que l'effort volontariste du gouvernement cubain pour le développement de l'éducation ne détermine pas un lien de causalité convainquant vers la croissance économique. La relation fortement intuitive est faiblement soutenue par les tests empiriques (Madrid-Aris, 2001 ; Mendoza, 2004 ; Valdés, 2006).

Ces résultats récents incitent à faire un retour sur la question de la mesure du stock d'éducation sur longue période. L'évaluation du niveau d'éducation par le diplôme décerné (primaire, secondaire et supérieur) concentrera nos efforts. La structure du stock d'éducation sera également approximée par les parts de population active, selon les niveaux d'études. Il est important de considérer les obstacles particuliers relatifs aux ressources disponibles. Il est indispensable pour mener cette étude de disposer de données fiables et récentes. Certains chercheurs en sciences sociales considèrent les statistiques disponibles pour Cuba comme valables et dignes de confiance. Dans sa communication *La révolution cubaine et son impact sur les comportements démographiques* en 1989, le professeur Claude Morin déclarait que, depuis 1975, « les informations fournies aux organisations internationales par l'État cubain sont considérées par l'ONU elle-même comme virtuellement complétées, représentant au moins 90% des cas ». Cela n'empêche pas que certaines informations puissent être lacunaires, nous en préciserons quelques unes.

Le fait de disposer de données plus fournies sur l'évolution du stock d'éducation dans l'économie cubaine n'implique pas de mieux comprendre les voies par lesquelles l'éducation affecte la croissance. Cet approfondissement nous permet surtout d'analyser l'accumulation du « *capital humain* » dans le temps long. Au travers de cette étude, on suggère plusieurs explications possibles aux résultats contradictoires issus des travaux empiriques sur la relation accumulation de « *capital humain* » – croissance, comme par exemple, le manque d'analyse des transformations structurelles de l'économie dans lesquelles a lieu la valorisation productive de l'éducation. Il faut tenir compte, en effet, que la relation entre éducation et croissance, dans les pays en voie de développement, est bien plus complexe que celles proposées par les modèles standards de la théorie de la croissance. L'hétérogénéité de la structure productive et son évolution dans le temps est une grande absente dans les modèles. L'analyse du modèle de « *capital humain* » cubain a pour objectif de montrer en quoi l'approche économique de l'éducation est incomplète, voire inappropriée, pour rendre compte de la dynamique du développement du pays. Généralement appréhendée dans les modèles théoriques comme le seul résultat de la formation scolaire, l'accumulation de « *capital humain* » n'est-elle pas un phénomène plus complexe, associant plusieurs sources qui doivent être prises en compte, si l'on veut expliquer son influence sur le développement économique.

3.3.1 La production de « capital humain » à Cuba : appréciation numérique du processus de massification de l'éducation (1958-2006)

a) Capacité d'éducation (scolarisation) et production éducative (diplômés)

En prélude à une présentation des résultats empiriques de la quantification de la croissance cubaine avec « capital humain », nous proposons ici des mesures systématiques du développement éducatif cubain sur la période 1958-2006. Nous choisissons pour mesurer la couverture scolaire cubaine de nous fonder sur les données et les indicateurs issus des annuaires statistiques nationaux (ONE). La pertinence de l'indicateur principal que nous sélectionnons – population scolarisée par niveau d'enseignement et pour 1 000 habitants –, est toutefois limitée. Il a en effet l'inconvénient de posséder les désavantages des taux bruts et nets de scolarisation : d'une part, une augmentation du nombre de redoublants implique un accroissement du taux de scolarisation qui ne reflète en rien une amélioration de la couverture scolaire, d'autre part, il néglige les élèves entrés tardivement ou au contraire avant l'âge officiel, il sous-estime donc la couverture scolaire. De surcroît, il ne représente, comme les taux bruts et nets, qu'une valeur moyenne sur l'ensemble du cycle, et ne fournit aucune information sur l'accès à l'école, la rétention en cours de cycle et donc l'achèvement du cycle. Enfin, l'indicateur ne précise pas le degré de formation pouvant donner lieu à une valorisation dans la croissance, et encore moins la qualité et le type de connaissance qu'a permis cette scolarisation. Cependant, il a le bénéfice de saisir, d'une manière globale, l'effort du gouvernement pour obtenir, dans un temps relativement court, l'universalisation de la couverture scolaire dans le primaire et la quasi-universalisation dans le secondaire. Les données montrent une croissance forte de la couverture scolaire à tous les niveaux d'enseignement. Pour l'éducation primaire, elle a été multipliée par 2, celle du secondaire par 9 et celle du supérieur par 6, en l'espace d'une vingtaine d'années (*cf. infra* tableau I.7). L'observation du taux brut de scolarisation qui décrit dans quelle mesure le pays est capable d'accueillir dans ses écoles le nombre d'élèves qu'il devrait pouvoir scolariser par tranche d'âge, compte tenu du contexte démographique, confirme la forte progression des capacités d'accueil (*cf. infra* tableau I.8).

L'orientation vers une expansion quantitative de l'éducation, à la fois au niveau du rythme de croissance des capacités d'accueil (nombre d'inscrits) et de celui de la production éducative (nombre de diplômés), témoigne de l'effort considérable pour généraliser l'accessibilité à toutes les couches sociales. Ce mouvement s'est opéré très rapidement dans le primaire (début des années 1960) et s'est poursuivi activement dans le secondaire et le supérieur à partir de 1970. L'effectif total des scolarisés a triplé en l'espace d'une vingtaine d'années en passant de 831 054 élèves en 1958 à 2 824 154 en 1978. Sur cette même période, la progression annuelle moyenne des effectifs dans l'enseignement primaire a été de 4,17%, ce qui a permis d'obtenir au début des années 1970 un taux brut de

scolarisation presque de 100%. Les effectifs du secondaire s'accroissent à un taux annuel moyen de 12,6% et ceux du supérieur de 8,1%. En ce qui concerne le nombre de diplômés totaux, la progression annuelle moyenne est de 15,8%. Le nombre de diplômés du primaire s'accroît à un taux de 13,3%, ceux du secondaire de 21,9% et ceux du supérieur de 13,2%.

La baisse sensible du rythme de croissance des inscrits (milieu des années 1970) et subséquemment du nombre de diplômés, enregistrée principalement dans le primaire, est associée directement aux transformations démographiques accélérées par la révolution (Catus et Bonet, 1992). La réussite de la révolution cubaine de 1959 en termes d'amélioration des conditions de vie de la population se reflète dans les changements importants du comportement démographique visibles très tôt – forte diminution du taux d'accroissement naturel de la population due à une baisse accélérée de la fécondité et à la poursuite des mesures d'hygiène et de santé qui avaient déjà des conséquences favorables sur les indicateurs de mortalité. Mais ce qu'il convient de signaler sur l'aspect qualitatif de l'accumulation du « *capital humain* », c'est que l'impact de la baisse de la population due à la démographie – réduisant le nombre d'élèves à scolariser –, s'est réalisé en même temps que l'élévation de leur carrière scolaire et couverture scolaire. Cette contre-tendance doit être prise en compte pour apprécier les améliorations qualitatives de l'éducation liées à une politique de lutte contre les sorties prématurées du système éducatif, comme celles d'une politique volontariste d'orientation vers les poursuites de scolarité et la permanence à l'école. L'expansion quantitative du système éducatif, donnant lieu au phénomène de « *massification* » au début des années 1970, même essoufflée en fin de période (fin des années 1980 et début des années 1990), a été accompagnée par de nombreux facteurs qualitatifs recouvrant le caractère multidimensionnel de l'éducation, dont il conviendra de revenir précisément dans les chapitres suivants.

Tableau 1.7 – Couverture scolaire (population scolarisée par niveau d'enseignement pour 1 000 habitants) – Cuba, 1958-2005

	<i>éducation primaire</i>	<i>éducation secondaire</i>	<i>éducation supérieure</i>
1958	104,9	11,8	3,8
1970	193,4	24,9	4,1
1975	205,2	57,1	9,1
1980	164,2	110,0	15,7
1985	116,8	110,0	23,2
1990	84,4	85,6	23,0
1995	93,5	64,4	11,1
2000	84,9	81,3	11,5
2005	75,5	89,0	32,2

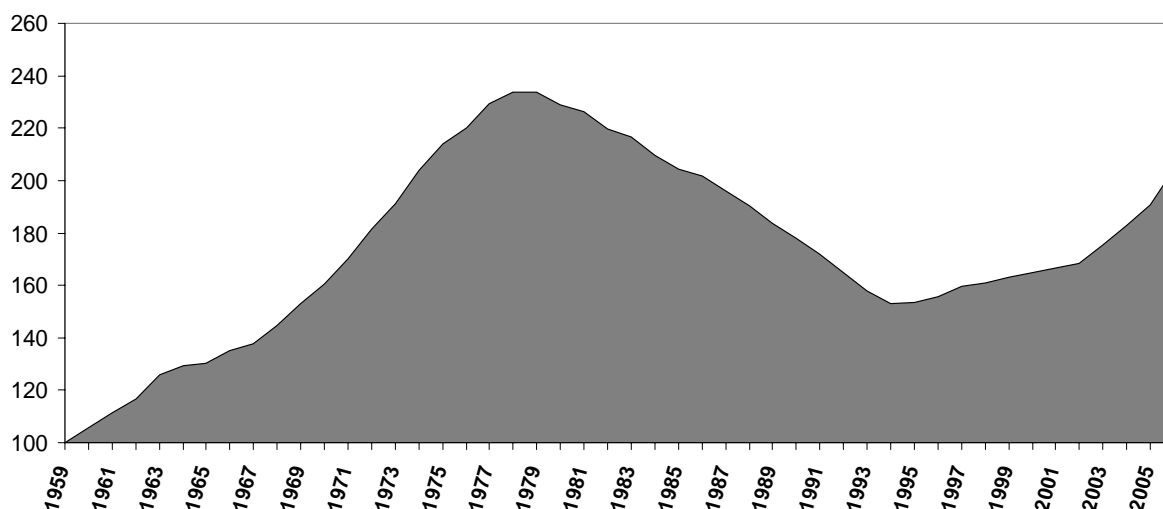
Source : statistiques nationales officielles (ONE), Boletín Estadístico, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, Boletín Estadístico, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp. 204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Tableau I.8 – Taux brut de scolarisation par tranche d'âge, Cuba - 1976-2004

	6-12 ans (primaire)	13-16 ans (secondaire)
1976-1977	98,3	82,1
1979-1980	98,5	81,1
1985-1986*	100,0	93,1
1989-1990	100,0	94,3
1994-1995	99,2	90,7
1999-2000	99,1	96,3
2000-2001	99,3	95,8
2001-2002	99,5	96,8
2002-2003	99,5	97,9
2003-2004	99,7	97,9

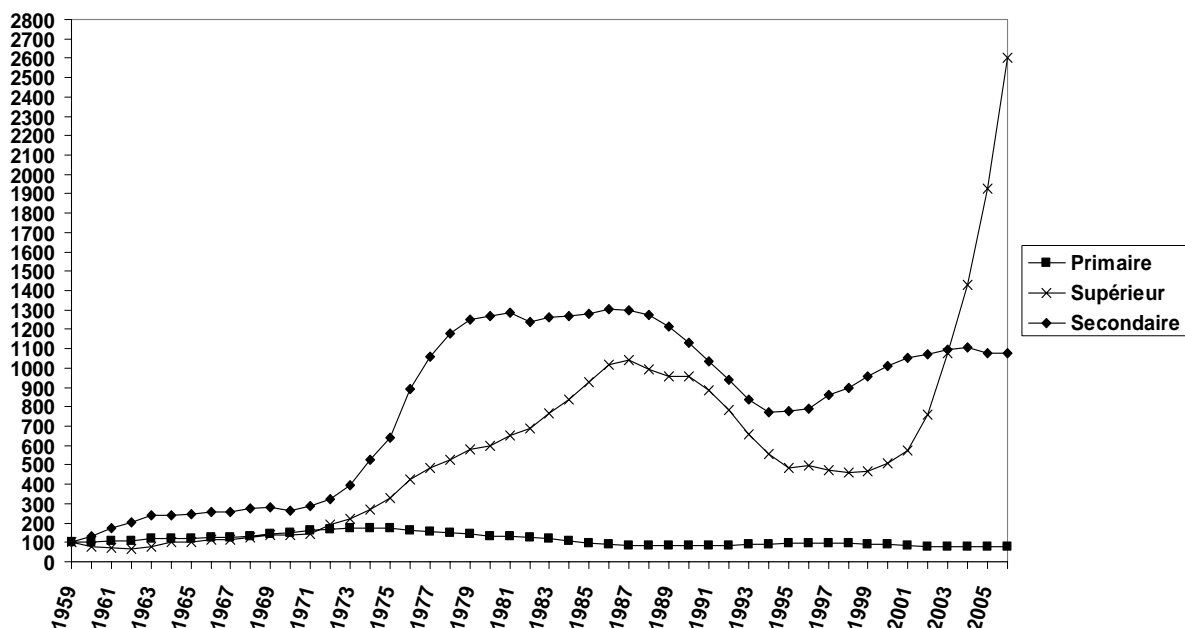
Notes (*) = À partir de 1985, dans les annuaires statistiques de Cuba, les tranches d'âge prises en compte pour le calcul du taux de scolarisation sont de 6 à 11 ans pour le primaire et de 12 à 14 ans dans le secondaire. En 1958, le taux brut de scolarisation dans le primaire était de 45,2% et de 8,7% dans le secondaire (CIEM, 1983).

Source : ONE, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Graphique I.1 – Évolution des effectifs élèves totaux du système éducatif (primaire, secondaire et supérieur) (indice 100 = 1959 – Cuba 1959-2006)

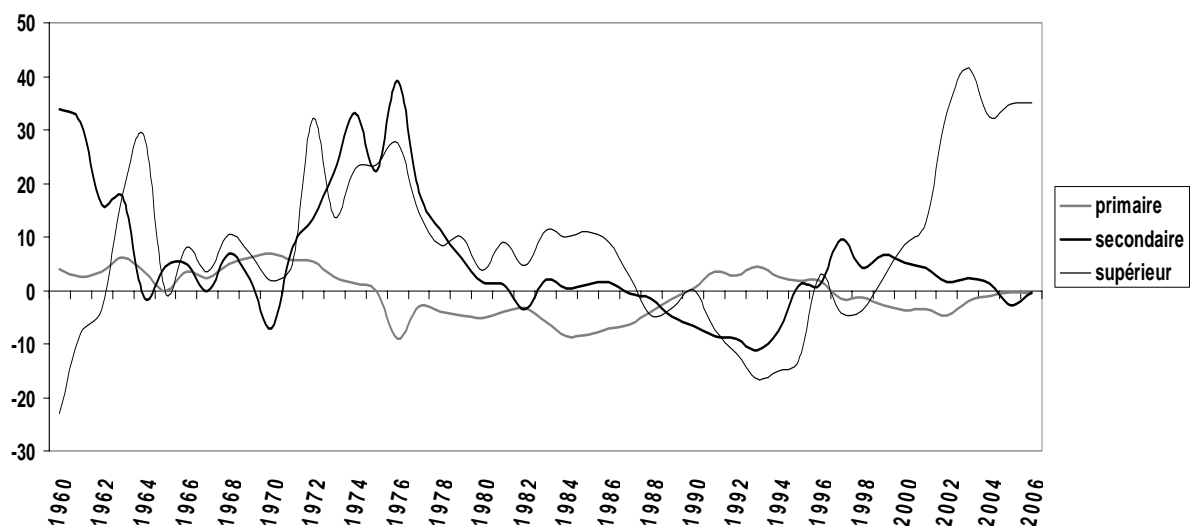
Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – *Boletín Estadístico*, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, *Boletín Estadístico*, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Graphique I.2 – Évolution des effectifs élèves totaux du système éducatif par niveau d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) (indice 100=1959), Cuba - 1959-2006



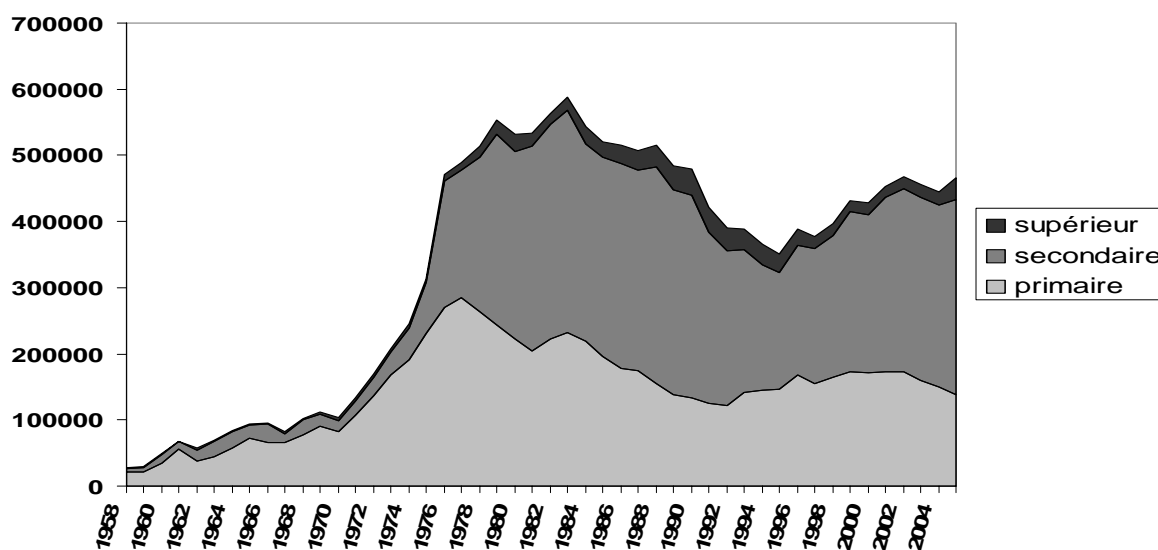
Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – *Boletín Estadístico*, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, *Boletín Estadístico*, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Graphique I.3 – Taux de croissance annuel des étudiants inscrits par niveau d'enseignement, Cuba 1958-2006



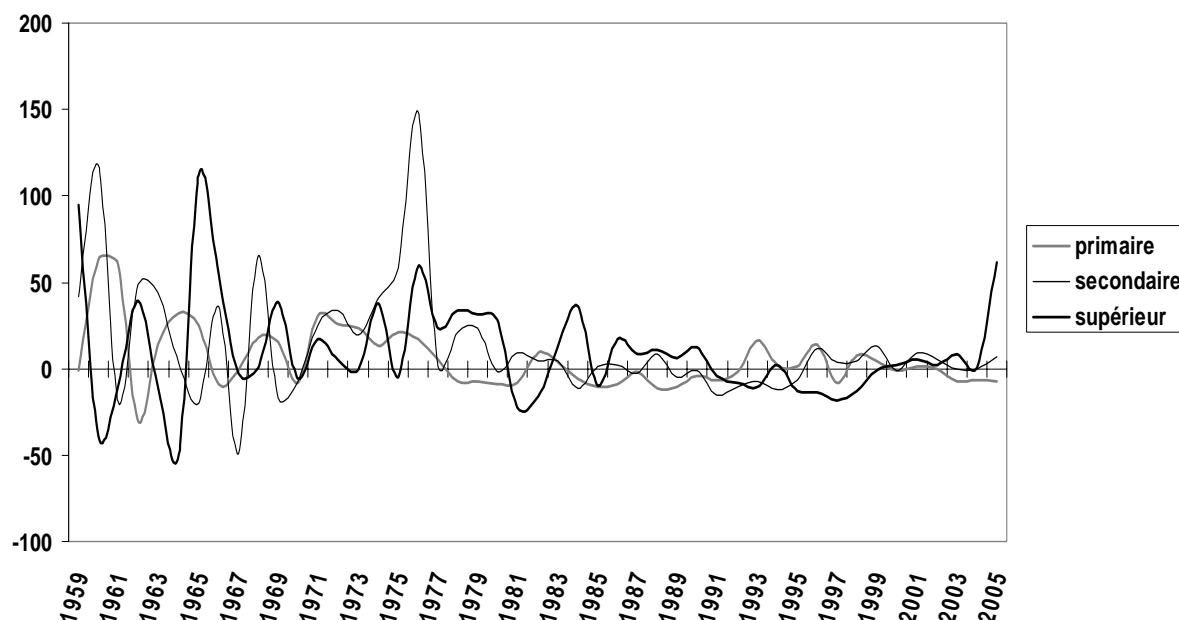
Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – *Boletín Estadístico*, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, *Boletín Estadístico*, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp.207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Graphique I.4 - Évolution du nombre de diplômés par niveau d'enseignement, Cuba 1958-2006



Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – Boletín Estadístico, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, Boletín Estadístico, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp.207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Graphique I.5 - Taux de croissance annuel des diplômés par niveau d'enseignement, Cuba 1958-2006



Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – Boletín Estadístico, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, Boletín Estadístico, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

b) Construction des séries de stock de « *capital humain* »

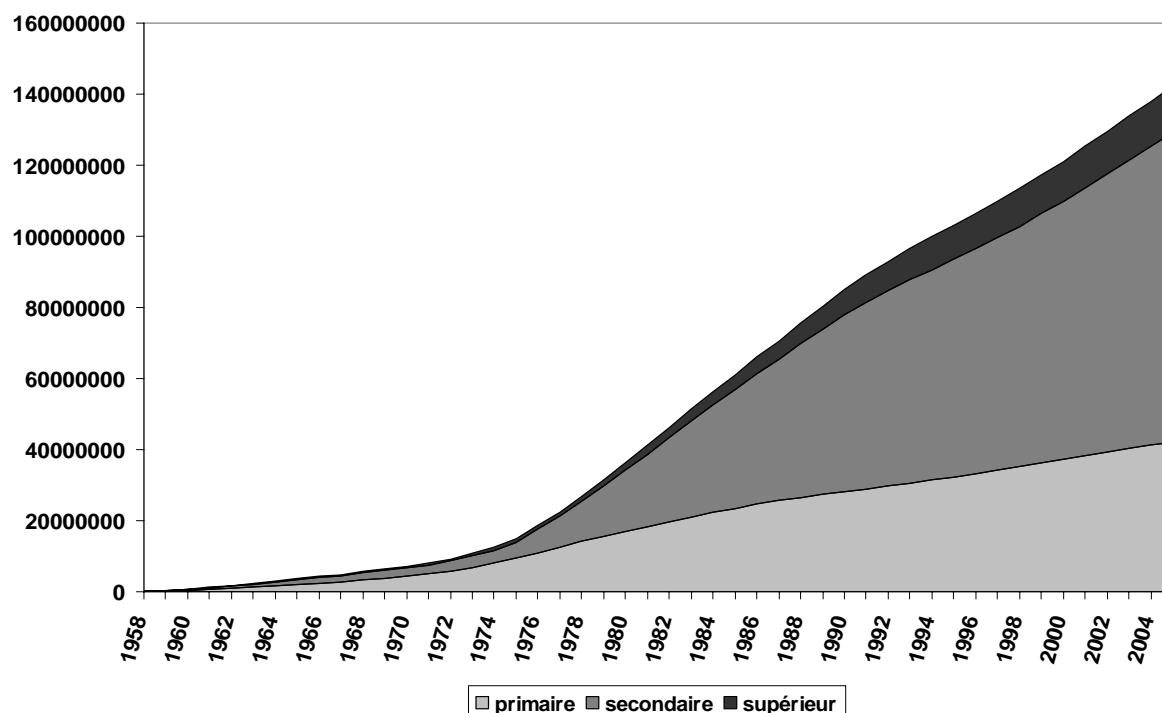
L'évaluation du niveau d'éducation par le diplôme décerné possède deux avantages importants. Elle mesure nettement le niveau de savoir de l'individu et permet de connaître le coût que la société a consacré à son éducation. C'est également un bon indicateur de la qualité du travail fourni du point de vue de l'économie. La différenciation technique ou générale des diplômes n'est pas précisée pour le moment ainsi que les disciplines étudiées, puisque l'on ne cherche pas à définir un savoir-faire spécifique, mais un niveau de qualité de l'éducation susceptible d'être valorisé dans le travail.

Le principe de base consiste à calculer le nombre de diplômés dans la population selon trois niveaux d'enseignement : primaire, secondaire et supérieur. L'avantage de prendre en compte ces trois niveaux d'enseignement, et non pas une caractérisation plus précise des diplômés, est que les diplômes n'ont pas toujours le même sens au cours du temps et qu'ils ne deviennent plus discriminants selon leur spécialité. De nombreux diplômes techniques ou professionnels sont apparus durant ces dernières années à Cuba, il nous faudrait donc les définir de manière à ce qu'ils soient discriminants sur longue période, puis collationner les statistiques des niveaux correspondants. L'ampleur du travail dépasse son évaluation qui, soulignons-le, vise à décrire le processus d'accumulation du « *capital humain* » sur longue période en obtenant une série temporelle cohérente.

Pour calculer le stock de « *capital humain* » pour Cuba de 1958 à 2006, nous utiliserons la relation mathématique suivante :

$$CH_t = \left[CH_0^{prim} + \sum_{n=1}^t D_n^{prim} \right] \times 6 + \left[CH_0^{second} + \sum_{n=1}^t D_n^{second} \right] \times 10,5 + \left[CH_0^{supér} + \sum_{n=1}^t D_n^{supér} \right] \times 17$$

Avec CH_t : stock de « *capital humain* » total (diplômés) accumulé à l'année t , CH_0 : stock de « *capital humain* » initial (diplômés totaux recensés en 1958), D_n : nombre de diplômés recensés annuellement à partir des séries issues des statistiques nationales officielles (ONE). Une pondération est affectée à chaque niveau de diplôme, afin de rendre compte des différences qualitatives entre les années de formation et entre les diplômes (primaire : 6 années d'études en moyenne ; secondaire : 10,5 et supérieur : 17). Le stock de « *capital humain* » est constitué en supposant que les individus entrent dans le stock dès leurs sorties du système éducatif et en sortent à l'âge de leur retraite. Ainsi, les sortants diplômés en 1958 étaient normalement encore en activité en 2006.

Graphique I.6 – Stock de « capital humain » (diplômés par niveau d'enseignement), Cuba 1958-2005

Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – Boletín Estadístico, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, Boletín Estadístico, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Tableau I.9 – stock de « capital humain » (diplômés par niveau d'enseignement), Cuba 1958-2005

	1958	1980	2005	1958-1980*	1980-2005*	1958-2005*
Stock « primaire »	125 696	17 081 832	42 043 116	25,1%	3,6%	13,1%
Stock « secondaire »	46 609,5	17 020 206	87 175 851	30,7%	6,7%	3,5%
Stock « supérieur »	21 760	2 311 983	13 129 780	23,6%	7,2%	3,7%
Stock TOTAL	198 065,5	36 414 021	142 348 747	26,7%	5,6%	2,9%

Notes (*) = taux de croissance annuel moyen.

Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – Boletín Estadístico, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, Boletín Estadístico, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Les tableaux précédents nous livrent un premier résultat de la production éducative en termes de diplômés. Celle-ci a connu une phase de forte expansion durant les deux premières décennies (1958-1980), puis s'est rétractée fortement sur la période 1980-2005. Notons que dans ce mouvement de contraction, le stock des diplômés du « supérieur » devient le plus important en termes de croissance,

soulignant une amélioration qualitative de ce stock en fin de période. L'apparition de rendements décroissants dans l'accumulation du « *capital humain* » (évaluée en termes de diplômés) remet en cause le postulat selon lequel le « *capital humain* » ne serait pas un facteur comme les autres, c'est-à-dire qu'il dérogerait à la loi des rendements décroissants.

Tentons d'apprécier maintenant le taux de croissance du stock de « *capital humain* » à partir d'une autre variable. En effet, la population étudiée jusqu'à maintenant est particulière, elle ne concerne que les jeunes générations, puisqu'il s'agit de prendre en compte uniquement les sortants du système éducatif.

Nous proposons maintenant de mesurer directement la qualité du travail par le nombre d'années d'études, comme nouveau proxy du « *capital humain* ». Précisons que le chiffrage de la population active possédant un certain niveau d'enseignement pose autant de problèmes de signification que de calcul. L'homogénéité des années études est le point faible de l'évaluation, nous savons que les années de redoublement ou les années non certifiées par un examen comptent moins que les autres. Toutefois, cette évaluation a l'avantage d'être abstraite et de dépendre peu du système spécifique d'éducation.

L'évaluation la plus connue pour Cuba a été celle réalisée par Brundenius (2000). Le calcul a été opéré avec les années de recensement démographique (1978, 1986 et 1998).

Tableau 1.10 – Résultats sur l'évaluation du « *capital humain* » cubain

	Niveaux d'éducation atteints		Nombre d'années d'études de la population active	PIB per capita (US \$ PPP) 1998
	Niveau secondaire supérieur ou plus	Niveau universitaire ou équivalent		
États-Unis	86%	33%	13,5	29 605
Danemark	62%	20%	12,4	24 214
Suède	75%	28%	12,1	20 659
Royaume-Uni	76%	21%	11,9	20 336
Russie (1997)	53%	20%	10,6	6 460
Cuba (1998)	53%	14%	9,9	3 967
Taiwan (1995)	54%	9%	9,3	15 752
Chili (1992)	43%	18%	7,5	8 787
Chine (1997)	16%	3,5%	6,0	3 105
Brésil (1997)	-	-	-	6 625

Source : Brundenius (2000).

Un effort de perfectionnement des données a été effectué par Fernandez de Bulnes (2003) pour obtenir une série plus précise du nombre d'années d'études de la population économique active de 1978 jusqu'à 2001 (cf. annexe 5). A partir de cette amélioration, Mendoza (2004) a procédé à une nouvelle estimation depuis 1960, en compilant ces données avec celles issues de Barro et Lee (2000) et Cohen et Soto (2001)⁸⁸. Malgré notre forte retenue quant au « *bruit* » statistique provoqué par ces

⁸⁸ Barro et Lee (1993) combinent des données de l'UNESCO, des données de recensement et des enquêtes ménages, dont Behrman et Rosenzweig (1994) ont montré qu'elles posaient de sérieux problèmes. En effet, les

bases de données, nous considérons qu'elles représentent une référence essentielle pour l'évaluation du « *capital humain* » cubain, même si son imperfection à décrire réellement sa qualité est à craindre.

Le stock d'éducation dans le travail, mesuré en personnes*années, correspond au produit de la population active⁸⁹ par la durée moyenne des études, selon la relation suivante :

$$\text{EDUC}(t) = \text{PEA}(t) * D(t)$$

Afin d'apprécier l'évolution de ce stock d'éducation dans le travail, nous souhaitons présenter préalablement la structure éducative de la population active. Nous constatons, sans surprise, que les effets de la « *massification* » de la production éducative se reflètent directement dans l'accroissement de la qualification du facteur travail. Alors qu'en 1960, 2,1% de la force de travail cubaine étaient diplômés du supérieur, 14,3% l'étaient en 2004. De même, si 34,3% étaient diplômés du secondaire en 1960, ils étaient 73,7% en 2004. Les données soulignent une gradualité selon laquelle la population active possède principalement une éducation primaire au début des années 1960, une éducation secondaire au milieu des années 1980 et une éducation secondaire pour 73,7% et supérieure pour 14,3% à l'époque contemporaine (cf. tableau I.11). Nous observons donc une cohérence des résultats avec ceux obtenus du stock de « *capital humain* » en termes de diplômés.

Tableau I.11 – Distribution de la population économique active par niveau d'enseignement, Cuba 1960-2006

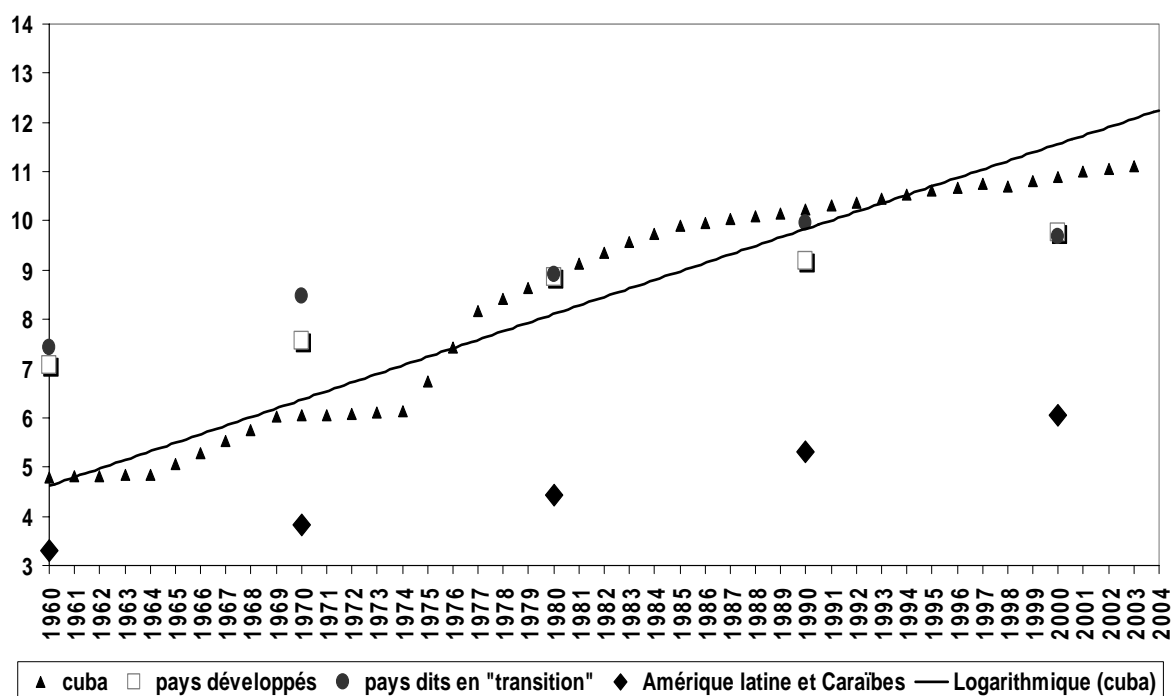
	Primaire	Secondaire	Supérieur
1960	63,7	34,3	2,1
1970	56,3	40,7	3,0
1980	37,6	57,5	4,9
1982	36,4	57,7	5,9
1986	24,3	67,7	8,0
1996	17,3	70,0	12,7
2000	16,2	70,1	13,7
2004	12	73,7	14,3
2006	9,8	76,4	13,8

Source : Madrid-Aris (2001) à partir d'Elias (1992), calculs de l'auteur à partir de 2000, d'après ONE (années variées).

définitions n'étant pas toujours comparables d'un pays à l'autre, ni toujours adéquates (comme par exemple, l'usage du taux brut de scolarisation au lieu du taux net de scolarisation).

⁸⁹ Par manque de données historiques, la population économique active a été interpolée linéairement dans les périodes intra-censitaires (1961-1964, 1966-1969, 1971-1974)

Graphique I.7 – Évolution du nombre moyen d'années d'études de la population économique active, Cuba (et autres zones géographiques) 1960-2004



Source : pour Cuba, calculs de l'auteur par recompilation des données à partir des travaux de Mendoza (2004) et de Fernández de Bulnes (2003), pour les autres zones géographiques, Barro et Lee (2000).

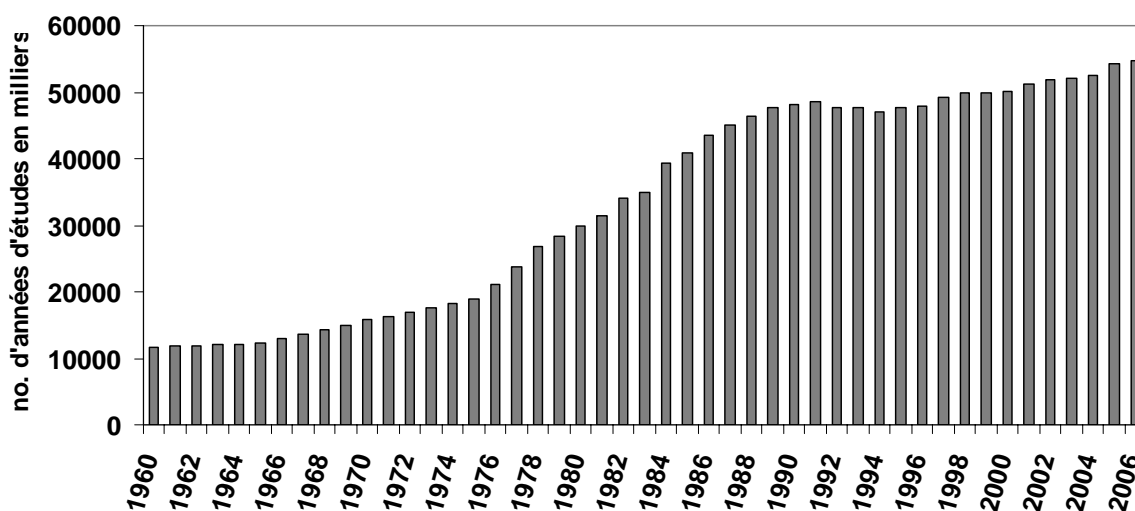
Nous tenons à faire deux remarques principales, avant de présenter la tendance d'accumulation du stock d'éducation dans le travail, en prenant comme proxy les années d'études :

- 1) la forte croissance annuelle de la population économique active – que l'on peut dater sur la période 1975-1990 – est liée à l'intégration massive des femmes dans la société du travail. La participation féminine dans l'activité économique a, en effet, été plus rapide à Cuba que dans les pays latino-américains se trouvant dans des étapes similaires de la transition démographique (cf. chapitre III). Par ailleurs, par décomposition de la population en âge de travailler, un haut volume d'« *inactifs* » réels est enregistré (32,5% en 1970, 16% en 1981 et 10,4% en 1989), ce qui conduit à penser que la population économique active éduquée est une variable réductrice pour apprécier le stock d'éducation utilisée dans l'économie. Ces phénomènes d'« *inactivité* » et de « *sous-valorisation* » de l'effort éducatif, sur lesquels nous reviendrons en détail dans notre recherche (cf. chapitres III et IV), ont déjà été identifiés dans les travaux de Braudénus (2000). Les rythmes de croissance de la population active et du nombre d'années d'études révèlent également plusieurs éléments selon une temporalité de « *calage* » diachronique spécifique : l'effet de l'allongement de la durée moyenne des études, dont le rythme de croissance est très élevé sur les deux premières décennies 1960-1980, a produit ses effets sur le stock par agrégation sur la force de travail au moment où celle-ci a fortement été impulsée (à partir de 1980) par l'intégration de la population féminine. Celle des hommes actifs âgés de 15 à 59 ans régressait au même moment jusqu'au début des années 1990. On peut donc avancer que la source principale de la croissance du stock d'éducation dans le

travail a été le produit du travail éduqué féminin, si l'on tient compte de l'accroissement de la formation des femmes au travers de la promotion des filières à vocation « *sociale* » (cf. chapitre III).

- 2) le nombre moyen d'années d'études de la force de travail a augmenté sensiblement sur les deux premières décennies, résultant de l'effort d'investissement massif dans l'enseignement dès les premières années de la révolution. Le taux de croissance du nombre moyen d'années études dans la population active est de 1,9% sur la période globale 1961-2004, ce qui a permis de passer d'une donnée de 4,79 années en 1960 à 8,64 en 1980, puis 11,1 années en 2004. Le stock d'éducation dans la population active mesurée en nombres d'années d'études à partir des années 1980 sera systématiquement supérieur à la moyenne des pays socialistes, des pays de la région Amérique latine et Caraïbes et même des pays développés. Certes, l'allongement de la durée des études a réduit le taux d'activité des jeunes générations nées avec la révolution (pour les jeunes hommes âgés de 15 à 19 ans), le taux d'activité a baissé de 76,5% en 1950 à 60,5% en 1970 puis 44,1% en 1980), mais la population active dans son ensemble est en moyenne plus éduquée.

Graphique I.8 – Stock de « capital humain » (nombre moyen d'années d'études de la population économique active), Cuba 1960-2006



Source : calculs de l'auteur, d'après les données de Fernandez de Bulnes (2003) et nos propres calculs pour les années 2004, 2005 et 2006.

Tableau I.12 – Taux de croissance du stock de « capital humain » (nombre d'années d'études de la population active) par période historique, Cuba 1960-2006

	1960-1970	1971-1980	1981-1990	1991-2006	1960-1980	1981-2006
Taux de croissance annuel	3,02	6,91	4,87	0,79	4,78	2,24

Source : calculs de l'auteur, d'après les données de Fernandez de Bulnes (2003) et nos propres calculs pour les années 2004, 2005 et 2006.

Le taux de croissance du stock de « *capital humain* » n'augmente pas de façon linéaire. Il connaît une première période de croissance sur les deux premières décennies (1960-1980) et une phase de décroissance sur la période 1981-2004, accélérée sur celle couvrant les années 1991-2004.

Ainsi, pour les deux façons de construire le stock de « *capital humain* », on constate l'apparition de rendements décroissants, remettant en cause l'idée que le « *capital humain* » est un facteur différent des autres, comme le souligne la « *nouvelle* » théorie de la croissance. Cette observation du rythme régressif d'accumulation du « *capital humain* » ne permet pas de relâcher l'hypothèse des rendements décroissants qui est au cœur des modèles endogènes de croissance.

3.3.2 Le « *capital humain* » cubain dans la comptabilité de la croissance

Si l'on convient que les analyses comptables de la croissance ont permis de mettre en valeur et de quantifier, en première approximation, le rôle de la qualité de la main-d'œuvre dans la croissance, nous avons pu constater cependant qu'elles ont été confrontées à diverses limites (problème du résidu, difficulté de préciser la causalité entre l'éducation et la croissance, modèle néo-classique standard constituant un cadre analytique « *limité* »...). La chaîne causale de l'éducation vers la productivité, puis vers la rémunération, repose sur des hypothèses du noyau néo-classique difficilement applicables : situation concurrentielle du marché du travail, salariés nécessairement payés à leur productivité marginale...

On comprend que ce noyau analytique se montre d'autant moins adaptable dans le cadre de l'analyse de la croissance cubaine. En effet, le développement de l'économie dans ce pays présente un « *paradoxe micro-macro* », c'est-à-dire que les effets microéconomiques de l'éducation sur les revenus sont difficilement mesurables et exploitables, selon la logique purement individuelle de la décision d'investissement dans l'éducation issue de la théorie du capital humain. Les effets microéconomiques n'auraient donc pas d'équivalent macroéconomique directement transposable en termes de croissance. Deux raisons principales expliquent, à nos yeux, les risques, ignorés dans la littérature empirique sur la comptabilité de la croissance cubaine, d'appliquer la méthode de la « *comptabilité de la croissance* » (*growth accounting*) dérivée du cadre *solowien* à l'économie cubaine :

- 1) la première raison tient au caractère socialiste de son économie. L'absence de « *marché* » du travail - puisque l'emploi est garanti par l'État - et l'existence d'un système salarial centralisé et uniforme (Ferriol, 1998), font que l'économie cubaine ne se prête pas à une détermination concurrentielle des salaires⁹⁰. Ainsi, la rémunération des facteurs à leur productivité marginale apparaît d'autant plus illusoire qu'elle ne l'est dans une économie capitaliste. La société du travail à

⁹⁰ « Dans le cas cubain, les possibilités analytiques de certains modèles et méthodes quantitatives sont limitées, en raison des prix qui régissent le calcul des valeurs agrégées, n'exprimant pas dans la majorité des cas de véritables critères d'assignation des ressources à l'économie, étant hautement contrôlés par l'État en fonction d'intérêt social ou d'autre type » (Torres, 2007).

Cuba présente, dès le début des années 1970, une forte étatisation des emplois (*cf.* chapitre III). Le phénomène amplifié de salarisation dans la croissance d'une main-d'œuvre étatique mieux qualifiée va constituer une dimension centrale de l'évolution des forces productives, alors que l'échelle salariale sera fixée dans un rapport de 5,3 : 1 (entre le plus élevé et le plus faible) puis postérieurement à 4,5 : 1, avec la fixation d'un salaire mensuel minimum de 100 pesos entre le début des années 1960 et la fin des années 1980 (Ferriol, 1998). L'égalitarisme est un des principes fondamentaux du socialisme cubain et la centralisation-redistribution des salaires, un moyen de réduire au maximum les écarts entre les travailleurs dits « *intellectuels* » et les « *travailleurs manuels* », de sorte que ces derniers soient favorisés. Le système de rémunération impose de fait un contrôle étroit de l'État et une limite substantielle à l'effort de productivité individuelle – les variations de salaire dépendent de l'écart de production par rapport aux objectifs de planification (Mesa-Lago, 1981). Le salaire ne constitue donc pas un reflet immédiat de l'effort de productivité des travailleurs, et donc une mesure qualitative acceptable du « *capital humain* ». Les effets de la dollarisation durant les années 1990 ont exacerbé ce phénomène, avec le fait que les revenus en dollars représentant un pouvoir d'achat plus élevé que celui du peso, donnant lieu à une focalisation de la main-d'œuvre éduquée vers des secteurs requérant un niveau de « *capital humain* » basique et faiblement intensif en effort de travail (*cf.* chapitre IV). L'hétérogénéité de la structure productive dans laquelle le « *capital humain* » est valorisé nous conduit ainsi à nous demander si l'impact du niveau d'éducation n'a pas une contribution différenciée sur la productivité, selon le pouvoir d'incitation plus ou moins fort du salaire ou de toutes formes de revenus.

- 2) la seconde raison, découlant de la première, qui remet en cause le salaire comme seul indicateur discriminant de l'effort de productivité, est l'existence d'un « *salaire social* » (*cf.* chapitre III). Comme conséquence du processus de « *développement intégral* » et de la recherche permanente de l'égalitarisme et du principe de distribution socialiste, ce « *salaire social* » a représenté une part importante dans la rémunération des travailleurs. Ainsi, l'hypothèse d'un salaire égal à la productivité marginale du travail, que sous-tendent les premières études sur éducation et croissance fondées sur le modèle de croissance néo-classique (Solow, 1956), en particulier l'article pionnier de Mankiw, Romer et Weil (1992), est sensiblement remise au travers de l'analyse des rapports salariaux à Cuba. La circularité propre à la théorie du « *capital humain* » – les salariés reçoivent des salaires plus élevés parce qu'ils sont plus productifs, la preuve qu'ils sont productifs, c'est qu'ils reçoivent des salaires plus élevés –, est largement contre-intuitive dans le cadre de l'économie cubaine.

Il va donc résulter du programme néo-classique de recherche sur la croissance cubaine, une dérive inductive très approximative et contradictoire des études empiriques portant sur l'accumulation factorielle et en l'occurrence l'analyse du facteur contributif associé à l'éducation. Nous souhaitons en présenter les principaux résultats maintenant.

a) Les travaux pionniers de la comptabilité de la croissance cubaine de 1963 à 1988
(Madrid-Aris, 1997, 1998, 2000)

Les premiers travaux sont ceux réalisés par Madrid-Aris (1997, 1998, 2000) dans le cadre des recherches pluridisciplinaires sur l'économie cubaine menées au sein de l'*Association for the Study of the Cuban Economy* (ASCE), implantée aux États-Unis, en Floride. L'auteur nous livre ses résultats à partir de la méthodologie issue des travaux de Denison (1967) et de Schultz (1963). L'investigation porte sur la période 1963-1988. Dans son analyse, le « *capital humain* » n'est pas considéré comme un facteur à part, le rôle de l'éducation dans la croissance est donc intégré dans le résidu. Source de contradiction certaine, c'est la méthode de calcul de la fraction des écarts de salaire imputable à la seule variable scolaire qui est fortement contestable. L'introduction de l'éducation cubaine dans la fonction de production macroéconomique procède pourtant de cette démarche, c'est-à-dire qu'il s'agit d'incorporer au facteur travail l'amélioration qualitative issue de l'effort d'éducation. L'amélioration de l'éducation est mesurée par un processus de réduction quantitatif, en imputant une partie des écarts de salaires entre travailleurs de différents niveaux de formation aux surcroûts d'éducation scolaires correspondants.

$$(1) \quad Y_t = f(K_t, L_t, Q_t)$$

$$(2) \quad \frac{\Delta Y}{Y} = \alpha_k * \frac{\Delta K}{K} + \alpha_l * \frac{\Delta L}{L} + \alpha_q * \frac{\Delta Q}{Q} + PGF$$

$$(3) \quad \frac{\Delta Q}{Q} = \sum_i \frac{w_i}{W} * \frac{L_i}{L}$$

(w_i : salaire moyen des travailleurs ayant atteint un niveau d'éducation i et W : salaire moyen des travailleurs)⁹¹

Tableau I.13 – Rapport $\frac{w_i}{W}$ sur la période 1970-1980, Cuba

Education primaire	Education secondaire	Education supérieure
0,80	1,25	1,70

Source : Madrid-Aris (2000).

⁹¹ Soulignons que cet exercice comptable, consistant à déterminer le salaire moyen des travailleurs cubains par niveau éducatif, est extrêmement sujet à caution. Nous avons été, nous-mêmes, dans l'impossibilité, pour mener à bien cette recherche, de confirmer les résultats de Madrid-Aris, et de recueillir de nouvelles données statistiques « officielles », portant sur le niveau éducatif moyen par secteur d'activité. Certains économistes cubains nous ont pourtant confirmé que ces données existaient, mais ne sont pas rendues publiques.

Tableau I.14 – Contribution des facteurs en pourcentage de la croissance économique, Cuba 1963-1988

	Taux de croissance du GMP ⁹² (%)	Travail	Capital	PGF ⁹³
1963-1970	4,4	25	53	22
1971-1980	5,9	17	70	13
1981-1988	3,8	38	99	- 37
Moyenne (1963-1988)	4,5	26	70	4

Source : Madrid-Aris (2000).

Tableau I.15 – Contribution de l'éducation à la croissance économique (en % du GMP) par période historique, Cuba 1963-1988

	Tous secteurs	Agriculture	Industrie
1963-1970	3,8	4,4	2,8
1971-1980	8,6	16,9	8,6
1981-1988	10,7	18,9	8,0
Moyenne (1963-1988)	7,3	11,4	5,7

Source : Madrid-Aris (2000).

Les trois principaux résultats de la lecture néo-classique issue de la comptabilité de la croissance cubaine sont les suivants :

- 1) la principale source de croissance durant la période 1963-1988 est l'accumulation du facteur capital suivi du facteur travail. Le premier étant largement dominant avec une contribution de 70% contre 26% pour le facteur travail à la croissance du GMP.
- 2) la chute de la croissance de la PGF dans la période 1981-1988 résulterait d'une croissance considérable des fonds fixes, dont une grande partie, 33% du GMP, l'a été sous forme de transferts externes sur la période 1980-1984, dont la tendance conduirait au « *surinvestissement* » (cf. chapitre III). L'économie cubaine n'aurait pas été capable, selon Madrid-Aris, d'absorber de façon efficace un tel niveau d'investissement. L'agriculture, en tant que grande consommatrice d'intrants en capital et sous-utilisatrice des terres disponibles et des forces vives, est montrée du doigt (Madrid-Aris, 2000, p. 343).
- 3) la contribution de l'éducation à la croissance du GMP a augmenté sur toute la période (avec une contribution de 7,3% en moyenne)⁹⁴. On note une plus forte contribution de l'éducation à la croissance du secteur agricole (11,4%) comparée à l'industrie (5,7%), ce qui pourrait s'expliquer

⁹² *Gross Material Product* ou Produit matériel brut. Il correspond à la somme des valeurs ajoutées des branches de la production matérielle y compris les consommations intermédiaires.

⁹³ PGF = productivité globale des facteurs.

⁹⁴ L'auteur ne manque pas de relever pourtant que cette contribution est faible en comparaison à d'autres pays socialistes, en prenant comme base les travaux de Denison (1967) et Selowsky (1969).

par le contexte de modernisation du secteur avec le développement « *national* » agro-industriel sucrier.

- 4) la baisse de 37% de la productivité globale des facteurs sur la dernière période 1981-1988 associée à la plus forte contribution de l'éducation (10,7%) à la croissance (surtout dans le secteur agricole) déterminerait une économie sous-utilisatrice de son « *capital humain* ». L'auteur conclut que la politique d'allocation de ressources très favorable au secteur social dont l'éducation, justifiée davantage par la recherche d'équité que d'efficacité, expliquerait la perte de gains de productivité qui aurait pu être générée par un tel niveau de « *capital humain* » (Madrid-Aris, 2000, p. 350). La gestion de l'économie, prenant la satisfaction maximale des besoins sociaux comme critère d'efficacité, est largement remise en cause par l'auteur.

b) L'analyse comptable de la croissance cubaine de 1962 à 2001 (Mendoza, 2003)

Les travaux de Mendoza (2003) réalisés au sein de l'*Instituto Nacional de Investigaciones Económicas* (INIE) à La Havane, nous livrent un calcul similaire de la PGF, à partir du décompte de la croissance, selon la méthode de Solow (1956), mais le « *capital humain* » est, cette fois ci, mesuré par le nombre moyen d'années d'études de la population active. La période d'analyse est plus longue et couvre les années 1990, où des mesures économiques d'ajustement ont été prises pour faire face à la crise extérieure provoquée par la perte des relations économiques avec le camp socialiste. Le « *capital humain* » est considéré dans l'analyse comptable comme un facteur à part, donc mieux identifiable, mais il demeure toujours compris dans la PGF. L'auteur utilise une fonction de production de type Cobb-Douglas et les mêmes hypothèses très contestables, mais déterminantes pour cette évaluation empirique (la rémunération des facteurs à leur productivité marginale, la constance des rendements d'échelle, la neutralité du progrès technique au sens de Hicks...), telle que :

$$(1) \quad Y = f(K, L, H, T)$$

$$(2) \quad Y_t = T_t K_t^\alpha (L_t H_t)^{1-\alpha}$$

avec T, indicateur du progrès technologique apprécié comme la productivité globale des facteurs et $\alpha = 0,4$.

Tableau I.16 – Comptabilité de la croissance économique, Cuba 1961-2001

	<i><u>PIB</u></i> %	<i>Capital</i>	<i>Travail</i>	<i>Capital Humain</i>	<i>PGF</i>
1961-1967	4,99	0,61	1,11	0,84	2,43
1968-1970	1,19	1,16	2,95	2,67	-5,59
1971-1985	6,84	2,82	0,70	1,95	1,37
1986-1989	0,50	3,43	2,22	0,54	-5,69
1990-1993	-10,13	0,30	0,60	0,43	-11,46
1994-2001	3,63	-0,91	0,30	0,36	3,88
1961-2001	3,09	1,38 (44,6%)*	1,28 (41,4%)*	1,22 (39,5%)*	-0,79 (-25%)*

Notes : le PIB est mesuré en valeur constante aux prix de 1981, (*) contribution des facteurs en %.

Source : Mendoza (2003).

Tableau I.17 – Productivité globale des facteurs avec ou sans « capital humain », Cuba 1961-2001

	<i>sans « capital humain »</i>	<i>avec « capital humain »</i>
PGF (1961-2001)	0,43	-0,79

Source : Mendoza (2003).

Les principaux résultats de cette nouvelle lecture néo-classique de la décomposition factorielle de la croissance cubaine sont :

- 1) la contribution de la PGF est négative (-0,79%) sur toute la période 1961-2001. Il y a une nette chute à la fin des années 1960 et des années 1980, puis au début des années 1990.
- 2) la principale source de croissance sur toute la période provient de l'accumulation du facteur capital (44,6%), suivi du facteur travail (41,4%).
- 3) le « *capital humain* » a été un facteur déterminant dans la croissance (largement plus que dans l'étude de Madrid-Aris), puisqu'il contribue à hauteur de 39,5% sur toute la période. Toutefois, son apport positif au produit est associé étroitement à la contribution négative de la PGF dans la croissance (-0,79% par an en moyenne sur la période 1961-2001). En effet, l'auteur a effectué le même calcul, sans tenir compte du « *capital humain* », et obtient une contribution de la productivité globale des facteurs positive (0,43%), ce qui déterminerait une responsabilité forte du « *capital humain* » dans la baisse de la PGF. Soulignons que cette constatation va à l'encontre des résultats de Klenow et Rodriguez-Clare (1997) et Benhabib et Spiegel (2002) pour un grand nombre de pays, puisqu'il est montré qu'une forte accumulation du « *capital humain* » participe à une meilleure assimilation des nouvelles technologies et donc du progrès technique que l'on retrouve dans la croissance de la PGF. Il existerait donc un « *paradoxe* » dans lequel l'effort d'éducation au niveau « *collectif* » n'aurait pas d'équivalent macroéconomique efficace en termes

de croissance, c'est-à-dire que le « *capital humain* » n'offrirait pas une valeur productive suffisamment élevée pour l'économie.

Nous observons donc que les nouveaux résultats de Mendoza (2003) soutiennent dans le fond une position semblable à celle de Madrid-Aris (2001) : le « *capital humain* » cubain n'aurait pas été suffisamment efficace pour augmenter la PGF, malgré son haut niveau de développement et son « *effort* » de contribution important dans la croissance économique. La matrice des corrélations présentée par Mendoza (2003) confirme certains éléments : 1) une corrélation élevée (0,8237) entre la PGF et le PIB ; 2) la corrélation la plus faible et négative (-0,2834) entre la PGF et le « *capital humain* », considéré alors comme facteur de production « *le moins efficace* » ; 3) une corrélation faible (0,1517) entre le PIB et le « *capital humain* » ; enfin 4) une corrélation élevée (0,5141) entre le « *capital humain* » et le capital physique, déterminant une complémentarité significative entre les deux facteurs.

Tableau I.18 – Matrice des corrélations et productivité globale des facteurs, Cuba 1961-2001

	Y	K	L	H	X	Termes de l'échange
K	0,2836					
L	0,1400	0,4330				
CH	0,1517	0,5141	0,2005			
X	0,4885	0,1418	0,1001	0,1932		
Termes de l'échange	0,1549	-0,1356	-0,1629	-0,1081	-0,2773	
PGF (avec CH)	0,8237	-0,2283	-0,2717	-0,2834	0,36495	0,2467

Source : Mendoza (2003).

Les résultats présentés précédemment ne peuvent cautionner, en première approximation, une « *sous-utilisation* » de la qualité de la main-d'œuvre dans la croissance. Rappelons que la méthode mise en œuvre par l'approche comptable de la croissance est incapable de remonter les chaînes causales, et se limite à indiquer des « *efforts de contribution* » ou des « *potentialités* » des facteurs de production. Le travail est donc inachevé, il reste à définir essentiellement le contexte des transformations structurelles de l'économie dans lequel est censé jouer le rôle « *productif* » du « *capital humain* », et selon quelle logique de motivation – éléments qui ne sont aucunement précisés dans les différentes analyses comptables et économétriques.

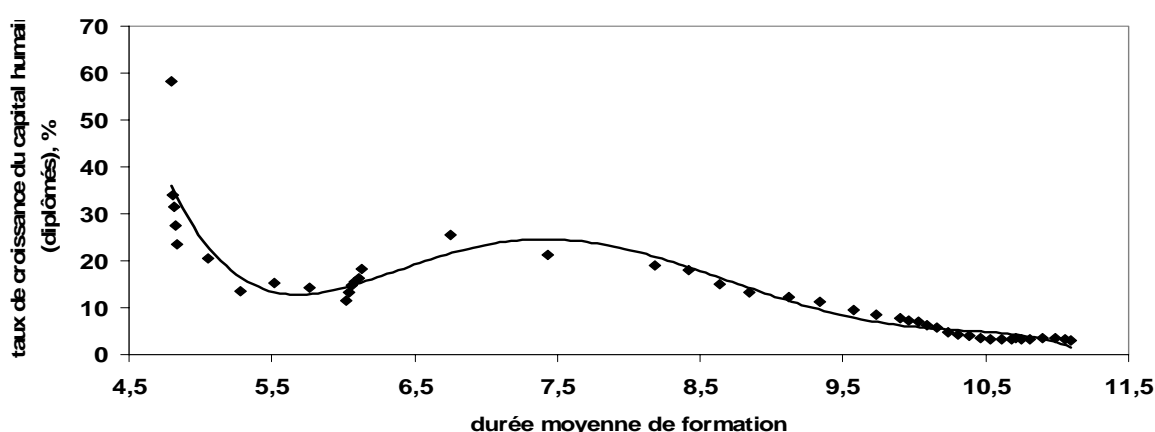
3.3.3 L'analyse économétrique de l'impact du « capital humain » dans la croissance cubaine

a) L'échec des hypothèses de Lucas (1988) : la variabilité du taux de croissance du stock de « capital humain »

Dans le modèle de Lucas (1988), le « *capital humain* », défini comme un stock de formation, affecte directement la productivité de la main-d'œuvre en accroissant sa qualité. Le cœur du modèle de Lucas réside en ce que le « *capital humain* » qui est accumulé de façon individuelle assure des rendements d'échelle constants sur la production de ce facteur. L'apparition de rendements décroissants dans le « *capital humain* » remettrait donc en cause la validité du modèle de Lucas.

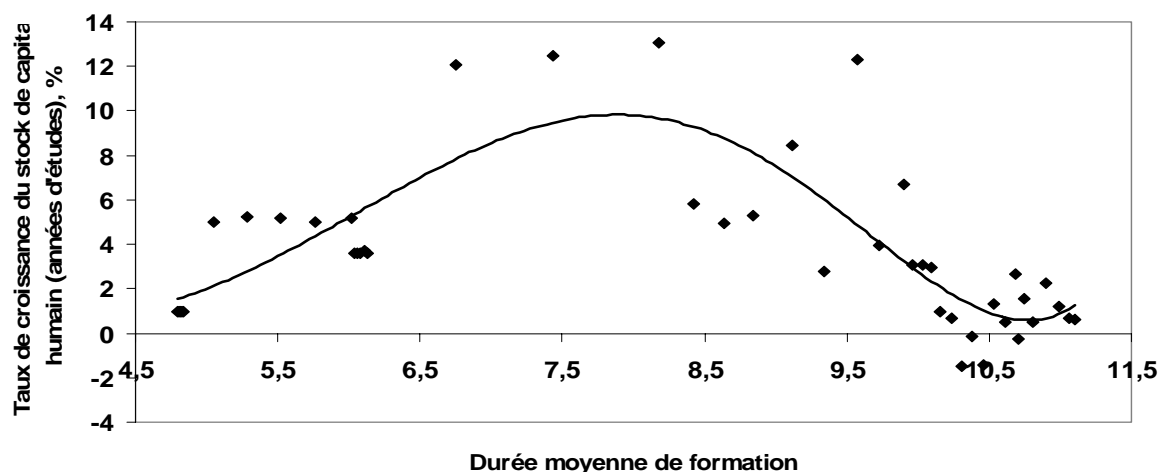
La relation entre durée moyenne de formation et taux de croissance du stock de « *capital humain* », quelque soit l'approximation du « *capital humain* » retenue (diplômés ou années d'études de la population active), décrite comme linéaire et non-décroissante par la théorie de la croissance endogène, n'est pas respectée dans le cas cubain. Nous observons une succession de période où les rendements du « *capital humain* » d'une part, décroissent, croissent et décroissent pour le premier proxy du « *capital humain* » (diplômés), et d'autre part, croissent et décroissent pour le second proxy (années d'études de la population active). L'« *endogénéité* » de la croissance proposée par Lucas n'est donc pas vérifiée dans les deux cas. Les résultats remettent en cause l'hypothèse selon laquelle le « *capital humain* » croît de façon linéaire sans limite, permettant de compenser les rendements décroissants du capital physique.

Graphique I.9 – Relation taux de croissance du « capital humain » (diplômés) – durée moyenne de formation de la force de travail en années d'études (tendance polynomiale d'ordre 5), Cuba 1961-2004



Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – Boletín Estadístico, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, Boletín Estadístico, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Graphique 1.10 - Relation taux de croissance du « capital humain » (durée moyenne de formation de la population active) – durée moyenne de formation en années d'études (tendance polynomiale d'ordre 5), Cuba 1961-2004



Source : calculs de l'auteur, d'après les statistiques nationales officielles (ONE) – Boletín Estadístico, 1965, Dirección central de Estadística de Cuba, pp. 126-134, Boletín Estadístico, 1971, pp. 266-283, Anuario estadística de Cuba, 1975, pp.204-216, Anuario estadística de Cuba, 1976, pp. 192-204, Anuario estadística de Cuba, 1977, pp. 207-218, Anuario estadística de Cuba 1982, pp. 413-432, Anuario estadística de Cuba, 1988, pp. 516-537, Anuario estadística de Cuba, 2004 (version digitale), Anuario estadística de Cuba, 2006 (version digitale).

Les résultats ne semblent donc pas corroborer l'idée selon laquelle les connaissances acquises par l'éducation formelle représentent un facteur de production qui pourrait échapper à la loi des rendements décroissants. D'autres mesures empiriques permettraient de mettre en relief des sources différentes de production des connaissances, à travers les activités de recherche et développement et aux conséquences du « *learning by doing* », mais nous nous attachons, à ce niveau, à rendre compte de l'impact de l'éducation seule dans le processus de croissance.

Ces résultats ont l'avantage d'ouvrir de nouvelles perspectives dans la relation éducation – croissance. La vérification empirique semble placer le modèle de Lucas dans le cadre du normatif. Le « *capital humain* » cubain serait un facteur de production sans influence positive et significative dans le processus d'une croissance endogène. Les auteurs cubains soulignent davantage l'existence d'une croissance extensive, principalement dans la période 1975-1989 (Monreal et Carranza, 2001). La croissance extensive, c'est-à-dire l'emploi de quantités croissantes de force de travail et de ressources matérielles pour développer la production, a été la principale caractéristique de l'évolution de l'économie cubaine. Cette croissance a été, soulignent les auteurs, de « *faible efficacité et avec un niveau élevé de compensation par voie externe [...] Dans le cas d'une économie comme celle de Cuba, la création de bases matérielles et humaines au développement exige un processus de croissance d'investissement qui, par sa quantité et son rythme, demande des ressources supérieures à celles qui peuvent être générées à l'intérieur et qui durant quelques temps devra croître plus vite que l'ensemble de l'économie. En ce sens, on ne peut considérer a priori comme négatif l'existence, durant un certain temps, d'un processus de croissance extensive compensée par voie externe.*

Cependant, le problème à Cuba durant la période analysée n'a pas été, comme il a déjà été dit, l'augmentation dans la formation et l'utilisation de ressources productives à des rythmes plus rapides que la croissance économique, mais bien que ceux-ci étaient utilisés de manière peu efficace » (Monreal et Carranza, 2001, p. 276). Les auteurs caractérisent le processus de croissance par « *son incapacité à s'auto-entretenir ou, pour le dire d'une autre manière, la présence de facteurs de compensation externes était la condition indispensable pour le fonctionnement du modèle* » (*ibid.*, p. 274).

À partir des années 1990, les réformes structurelles de sortie de crise ont permis de canaliser l'investissement vers des secteurs stratégiques, où l'utilisation des ressources naturelles est devenue plus intensive (tourisme, nickel, cobalt, production dérivée de la canne à sucre, etc.). Mais l'économie cubaine fait face à un sévère problème de « *décapitalisation* », puisque le taux d'investissement brut a chuté de 1990 à 2006. La valorisation productive du « *capital humain* » apparaît d'autant plus contrariée dans ces conditions. La prise en compte de la complémentarité des facteurs de production, et notamment la production de connaissances comme co-produit de l'accumulation du capital physique, est déterminante pour Mendoza (2003).

Ceci étant, les résultats obtenus dirigeraient notre recherche vers une meilleure compréhension du secteur éducatif cubain, en dehors d'être seulement considéré comme une donnée dans le modèle de Lucas. La non-linéarité de la progression du stock de « *capital humain* » cubain répondrait à des logiques de « *temps éducatifs* » différents, intégrés dans des structures productives changeantes et une formation sociale en évolution permanente. L'abstraction des contingences historiques, à même d'expliquer les processus de valorisation/dévalorisation de l'éducation prise dans sa globalité, est un défaut important de la modélisation proposée par les théoriciens de la croissance endogène.

b) La complémentarité des facteurs de production ?

Nous avons pu constater à partir de la méthodologie de la comptabilité de la croissance que l'« *effort* » d'éducation dans la croissance était élevé (39,5% selon les calculs de Mendoza). Toutefois, cet « *effort* » était contrebalancé avec le recul de la PGF. Les deux études (Madrid-Aris et Mendoza) parviennent à la même conclusion, à savoir que le « *capital humain* » serait un facteur insuffisamment efficace dans le processus productif.

Or, il est possible que les dynamiques croisant capitaux physique et humain puissent poser des limites dans le taux d'utilisation de chacun des facteurs, sans que les résultats de la méthode de comptabilité de croissance les reflètent précisément. L'accumulation du « *capital humain* » a pu certainement rendre possible celle du capital physique ou inversement, comme nous le laissent penser justement les résultats de la matrice de corrélation. Le tableau suivant permet de synthétiser les

différentes approches permettant de différencier les analyses de la complémentarité ou de la substituabilité entre « *capital humain* » et capital physique.

Tableau I.19 – Substitutions et complémentarités des facteurs de production

Capital humain	Capital physique		
		Complémentarité	Substitution
	Complémentarité	Impose qu'une génération de main-d'œuvre soit liée à une génération d'investissement	Les divers segments de main-d'œuvre peuvent œuvrer sur des équipements techniquement différents
	Substitution	Possibilité d'adapter diverses main-d'œuvre sur un investissement	La main-d'œuvre la plus productive est affectée à l'équipement le plus productif

Source : Bourdon (1999, p. 11).

Partant de ces considérations, nous retenons les résultats intéressants de Mendoza à partir de l'estimation économétrique de la relation éducation/croissance. L'évaluation est réalisée de manière élémentaire, à partir de la méthode des moindres carrés ordinaires, avec une spécification linéaire appliquée à toutes les variables : K, capital physique (investissement aux prix de 1981 non multiplié par son taux d'utilisation), L, travail (population économique active), H, « *capital humain* » (nombre moyen d'années d'études de la population active), X, volume des exportations des biens et des services et TE, les termes de l'échange (X / importations). L'*output* final, Y, est mesuré par le PIB par habitant en pesos constants (au prix de 1981).

Tableau I.20 – Fonction de production de biens finals et régression linéaire multiple, Cuba 1962-2001

Variable expliquée (Y, output final) : d(log(Y))	Coefficient	Erreur	T-statistique
1962-2001 : 39 observations			
Capital physique d(log(K-1))	0,1427	0,0414	3,4458
Travail d(log(L))	0,8033	0,2426	3,3117
Exportations d(log(X))	0,2535	0,0632	4,0134
Termes de l'échange d(log(TE))	0,1157	0,0444	2,6042
« <i>Capital humain</i> » d(log(H))	0,0317	0,2439	0,1300
Coefficient de détermination : 0,6213 ; DW : 1,8976			
d(log(Y))=0,1427d(log(K(-1)))+0,8033d(log(L))+0,2535d(log(X))+0,1157d(log(TE))+0,0317d(log(H))			

Source : Mendoza (2003).

Les résultats du tableau précédent ne sont pas très encourageants pour le facteur « *capital humain* » : le coefficient est certes positif, mais il est le plus faible de toutes les variables explicatives (0,0317) et non significatif. La valeur du Durbin-Watson est proche du niveau de sécurité de 2, il n'y

donc pas d'auto-corrélation des résidus, mais le coefficient de détermination (0,6213) n'est pas très élevé, ce qui détermine une qualité moyenne de l'estimation de l'équation de régression. La même évaluation réalisée avec les variables estimées en niveau donne des résultats très similaires (Mendoza, 2003, p. 92). Le même calcul d'estimation avec le « *capital humain* » retardé de trois ans améliore l'explication de la croissance (coefficient de 0,4688), avec un R^2 augmenté de peu (0,6575). Ce constat corrobore l'hypothèse que l'amélioration du pouvoir explicatif du « *capital humain* » est associée de près au rôle de l'expérience acquise dans le travail. Mais cette hypothèse n'est pas unique, il peut très bien exister un effet retardé dans la complémentarité synergétique des facteurs avec un meilleur rendement du capital physique lorsque le « *capital humain* » atteint un certain seuil et vice-versa. Il est fort possible d'envisager que si le stock de « *capital humain* » connaît des phases successives de rendements croissants puis décroissants, et que celles-ci interviennent à des moments où le stock de capital physique – déterminant primordial de la production – est sujet également à des rythmes de variation croissants et décroissants, l'effet de l'éducation sur la croissance, conditionnellement au stock de capital, en dépendrait selon une logique de valorisation/dévalorisation.

À Cuba, le capital physique, après avoir connu une période d'abondance « *relative* » sur la période 1975-1989, s'est en effet raréfié subitement au début des années 1990. Or, le capital physique pourrait être le canal de transmission pour la valorisation du « *capital humain* » dans la croissance économique. C'est en tout cas l'hypothèse principale retenue par Mendoza (2003), car la relation de causalité dans le sens éducation – revenu agrégé est faiblement soutenue par le test empirique. Généralement, comme le progrès technologique est incorporé au capital physique, la relation de causalité de celui-ci vers la croissance du produit apparaît plus significative, comparée à celle du « *capital humain* ».

Ainsi, l'auteur tente de vérifier la complémentarité entre « *capital humain* » et capital physique au moyen du test de causalité de Granger⁹⁵. Les résultats obtenus à partir des variables évaluées en niveau (première partie du tableau avec la prise en compte de deux années de retard sur les variables) montrent une causalité significativement positive du « *capital humain* » sur le produit matériel mais non la relation inverse (*cf. infra* tableau). La seconde partie du tableau reflète quant à elle une causalité inversée avec un effet de retard des variables de trois années : le capital physique affecterait positivement le « *capital humain* ». Ce constat permet de supposer que l'impact du capital physique sur la croissance économique (mais probablement aussi son inverse) devrait subséquemment générer des ressources supplémentaires pour l'investissement dans le « *capital humain* ». Le résultat

⁹⁵ Granger (1969) a développé un test de causalité spécifique. Il s'agit de déterminer si une variable x « *cause selon Granger* » une variable y en observant tout d'abord dans quelle mesure les valeurs passées de y arrivent à expliquer la valeur actuelle de y et de voir par la suite l'amélioration de l'estimation grâce à la prise en compte de valeurs retardées de la variable x . Ainsi, Y peut être considérée comme « *Granger causée* » si la variable x est déterminante dans l'estimation de y ou encore, d'une manière équivalente, si les coefficients des valeurs retardées de la variable x sont significativement différents de 0. La critique à formuler lors de ce test a trait à l'existence possible d'une double causalité dont la critique a été formulée en 1979 par Jacobs, Leamer et Ward (1979). Ce test est en effet très sensible aux erreurs de spécification, nous respecterons donc les limites du modèle lors de la phase d'interprétation des résultats.

déterminerait également un degré de complémentarité évident entre les facteurs matériel et immatériel dont la synergie produirait une productivité marginale du « *capital humain* » plus importante lorsque le capital physique augmente.

Nous retenons essentiellement de ces estimations du rôle de l'éducation sur la croissance et de l'action essentielle du capital physique, que l'effet causal n'est pas clairement capté. Une hypothèse reste à prendre en compte pour notre recherche : à mesure que le produit s'enrichirait, il serait susceptible d'affecter plus de ressources à son système éducatif. Cette conjecture de travail nous permettrait de considérer une relation de causalité entre production de connaissances et croissance qui soit l'opposé à ce qui est généralement supposé : la croissance cubaine entraînerait selon le principe de « *distribution socialiste* », une production élargie de connaissances, une accumulation collective du « *capital humain* ».

Tableau I.21 - Test de causalité au sens de Granger entre le stock de « *capital humain* » et le capital physique, Cuba 1960-2001

Période : 1960-2001

Effet de retard : 2 années

Observations : 40

	F- Statistique	Probabilité
Log (H) ne cause pas au sens de Granger Log (K)	9,0967	0,0006
Log (K) ne cause pas au sens de Granger Log (H)	1,6048	0,2154

Période : 1960-2001

Effet de retard : 3 années

Observations : 38

	F - Statistique	Probabilité
Log (H) ne cause pas au sens de Granger Log (K)	1,3538	0,2751
Log (K) ne cause pas au sens de Granger Log (H)	3,1665	0,0382

Source : Mendoza (2003).

Tenant compte des différentes hypothèses de travail issues des estimations économétriques, l'approche de Mendoza vise également à recentrer l'analyse de la croissance cubaine sur la prise en compte de l'environnement économique. Mais nous demeurons très sceptiques sur l'usage abusif des développements économétriques et surtout, l'approfondissement de l'étude sur la croissance par le biais une nouvelle « *endogénéisation* » des effets sur la croissance cubaine, où les liens entre ouverture économique, exportations et croissance pourraient être mieux définis. Le problème fondamental de l'« *endogénéisation* » des facteurs dans les modèles néo-classiques et, particulièrement celui concernant le « *capital humain* », reste toutefois entier.

c) L'existence d'une relation de causalité inversée (croissance vers éducation) ?

À partir des résultats antérieurs, nous supposons que le « *capital humain* » a pu jouer un rôle significatif dans la croissance économique à Cuba, mais qu'à défaut de formation d'un capital « *productif* » et d'un milieu professionnel et organisationnel dans le travail valorisant le « *capital humain* », celui-ci n'aurait pu offrir tous les bénéfices escomptés.

Mais au-delà de ce questionnement, une dimension essentielle de la problématique sous-jacente à l'analyse néo-classique de la croissance cubaine reste en suspend, à savoir le sens de la causalité entre l'éducation et la croissance économique. La piste de recherche la plus importante consisterait en effet à considérer que le cadre d'analyse néo-classique est trop « *étriqué* » pour décrire le phénomène complexe associé à l'éducation. Puisque les liens existent et nous les avons présentés, il serait intéressant de déterminer dans quel sens ils vont : est-ce l'investissement éducatif qui « *cause* » l'agrégat ou est-ce le contraire ? Le contraire supposerait que l'analyse néo-classique nous empêche d'avoir une vision globale de l'éducation dans le développement et des réalités concernant le savoir et son contenu.

Les résultats de Mendoza nous éclairent sur certains points essentiels. La variable « *éducation* » ne cause pas ou n'influe pas sur l'augmentation du produit (Y), mais le produit agrégé « *cause* » de manière significative la variable « *éducation* » (cf. *infra* tableau I.22). La seconde partie du tableau introduit un effet de retard de 5 années, et les causalités observées précisent désormais une relation plus forte à partir de l'éducation : la variable éducation « *cause* » de manière significative le produit (Y), mais non l'inverse. Ce résultat montre que la scolarité des travailleurs affecte positivement le produit seulement lorsqu'intervient l'expérience acquise dans le travail. La scolarité seule des travailleurs ne serait pas significative dans la causalité de l'éducation sur le revenu agrégé. Par contre, si l'on considère l'immédiateté de la causalité du produit agrégé (Y) sur le « *capital humain* », phénomène opposé à celui qui est habituellement supposé dans les modèles de croissance néo-classique, la cohérence du rôle de la formation au cœur du processus de formation sociale apparaît plus forte : les fruits de la croissance ont permis d'élever « *collectivement* » le niveau de formation des travailleurs, sans que s'établisse un mécanisme de valorisation efficace des connaissances dans l'économie. Nous retenons pour l'instant, en guise de première ébauche d'explication, certainement la plus robuste pour la période 1960-1989, le facteur structurel suivant : « *le processus d'investissement non seulement n'a pas transformé, au niveau requis, la structure exportatrice du pays, mais n'a pas non plus modifié suffisamment la nature peu intégrée de l'économie nationale et, par conséquent, celle-ci est restée fortement vulnérable aux importations. Les relations inter-sectorielles sont restées très faibles, c'est-à-dire que l'économie cubaine a continué à se caractériser par un faible niveau d'intégration entre ses principaux secteurs, ce qui, ajouté, à une technologie grande consommatrice d'énergie, conditionne fortement les importations de biens intermédiaires nécessaires pour le*

fonctionnement des capacités installées » (Montreal et Carranza, 2001, p. 276). La période d'après 1990, marquée par l'étape de forte contraction économique (1990-1993) et l'actuelle reprise, semble souligner quant à elle, un taux d'accumulation du « *capital humain* » pâtissant de certains « *dysfonctionnements* » dans la gestion des ressources humaines, accouplé à un manque latent de capital physique primordial pour la production.

Tableau I.22 – Test de causalité au sens de Granger entre le stock de « *capital humain* » et le produit agrégé, Cuba 1960-2001

Période : 1960-2001 Effet de retard : 1 année Observations : 39		
	F- Statistique	Probabilité
Log (H) ne cause pas au sens de Granger Log (Y)	0,1574	0,6938
Log (Y) ne cause pas au sens de Granger Log (H)	7,7503	0,0083
Période : 1960-2001 Effet de retard : 5 années Observations : 39		
	F - Statistique	Probabilité
Log (H) ne cause pas au sens de Granger Log (Y)	2,3734	0,0669
Log (Y) ne cause pas au sens de Granger Log (H)	0,8119	0,5520

Source : Mendoza (2003).

En conclusion de cette section, il convient de remarquer que l'introduction du « *capital humain* » cubain dans l'analyse néo-classique de la croissance économique révèle de fortes limites d'interprétation, puisqu'elle ne s'accorde pas avec les hypothèses micro/macro de l'approche conventionnelle du « *capital humain* ». En dépit des difficultés méthodologiques, de la nature et de la qualité des données disponibles auxquelles sont confrontées toutes les approches et notamment celle menée à Cuba, le « *capital humain* » qui est réduit dans les modèles empiriques à la seule variable scolaire semble déterminer un « *effort* » de contribution important à la croissance, mais non une relation de « *causalité* ». Quant à l'approche qui conduit à transformer l'éducation cubaine en un moteur de croissance endogène, elle se heurte à la variabilité, notamment à la baisse, des rendements du « *capital humain* » cubain. Si le PIB et le niveau d'éducation peuvent croître en même temps, cela ne s'explique pas forcément par le rôle de l'éducation à l'intérieur de la fonction de production, mais par le fait que le gouvernement a répondu avant tout à une « *demande sociale* », et qu'il a affecté conséquemment une part croissante de son budget à l'éducation. En effet, les résultats récents de l'économiste cubain Valdés Reyes (2006), utilisant plusieurs variables explicatives dans son estimation économétrique sur la croissance de Cuba entre 1980 et 2000, démontre que les dépenses d'éducation ont un impact négatif et significatif : « *la dépense d'éducation a un impact négatif sur le PIB, ce qui pourrait être associé à l'incapacité pour l'économie d'absorber les résultats finaux du processus éducatif, signifiant qu'il ne s'agit pas seulement de compter sur les ressources destinées à l'éducation, mais également de disposer d'un système de production organisé, efficient et capable d'assimiler le changement technologique. Ce phénomène explique, en partie, le fait que le niveau*

d'éducation n'est pas en concordance avec la croissance du PIB (input>output). Cependant, cette situation ne résulte pas seulement des caractéristiques productives du pays, elle souligne le grand rôle joué par l'éducation comme une priorité sociale, et son impact stratégique pour le développement » (Valdés Reyes, 2006, p. 82).

Tableau 1.23 – Fonction de biens de production finaux et méthode récurrente à deux niveaux des moindres carrés, Cuba 1980-2000

Variable expliquée (Y, output final) – PIB au prix de 1981 1980-2000 : 29 observations (date de départ : 1979)	Coefficient	Erreur	T-statistique
EDU (nombre moyen d'années d'études de la population active)	1,605625	0,322176	4,983692
GEDU (dépenses d'éducation) (effet retardé - 3 ans)	-0,196597	0,098357	-1,998819
GRAD (nombre annuel de diplômés de l'enseignement supérieur) (effet avancé + 4 ans)	0,306806	0,120084	2,554921
C coefficient fixe	0,934550	0,087113	10,72807
Coefficient de détermination : 0,882357 ; DW : 1,283170 $Y_{81} = 1,605625 * EDU - 0,196597 * GEDU(-3) + 0,306806 * GRAD(+4) + [C=0,934550, \text{base} = 1979]$			

Source : Valdés Reyes (2006).

Les résultats présentés plus haut, concernant la variable des dépenses d'éducation, alimentent notre préoccupation, quant à savoir si les différentes estimations du rôle de l'éducation sur la croissance reflètent bien son effet causal. Il est fortement probable d'envisager l'hypothèse de causalité inverse (*reverse causation*), de la croissance vers le développement, comme le souligne Valdés Reyes. Cette conjecture, qui rappelle que la quantification, la comptabilité et la mesure du produit de l'éducation ne peuvent être dissociées du contexte dans lequel il se valorise, nous guiderait donc à approfondir la problématique éducation – développement dans une perspective historico-sociale spécifique, celle de la révolution socialiste cubaine et du projet éducatif national.

Tableau I.24 – Résumé des principaux résultats de l'analyse empirique de la relation entre « capital humain » et croissance à Cuba

	Madrid-Aris (2000)	Brundenius (2000)	Mendoza (2003)	Valdés Reyes (2006)	Bayart (2008)
Objectifs	Évaluer l'impact de la qualité de la force de travail sur le PIB (1963-1988)	Discuter des effets économiques de la contraction du « <i>capital humain</i> » durant les années 1990 (1978-1998)	Analyser les effets de l'éducation sur le revenu agrégé (1960-2001)	Trouver un moyen de mesurer l'impact de l'éducation sur la croissance économique de 1975 à 2004	Remettre en cause la linéarité de la fonction de production et la causalité éducation – croissance (1958-2006)
Méthodologie	Comptabilité de la croissance : décomposition de la croissance du PIB en croissance de chacun des facteurs dont le « <i>capital humain</i> »	Estimation du stock de « <i>capital humain</i> »	Comptabilité de la croissance et tests économétriques pour capter l'impact du « <i>capital humain</i> » dans la croissance et dans la productivité totale des facteurs	Tests économétriques de la croissance cubaine avec « <i>capital humain</i> »	Estimation du stock de « <i>capital humain</i> » et calcul du rendement de la production de connaissances
Variables ou « proxy » utilisés	La moyenne des salaires pour chaque niveau éducatif moyen de la force de travail	Nombre moyen d'années d'études de la force de travail	Nombre moyen d'années d'études de la force de travail	Trois proxys : nombre moyen d'années d'études, diplômés du supérieur et dépenses d'éducation	Deux proxys : nombre d'années d'études et « <i>production</i> » de diplômés par niveau d'enseignement
CONCLUSIONS	<i>L'éducation a un impact positif sur le PIB, notamment dans le secteur agricole, mais l'économie serait sous-utilisatrice de son « capital humain »</i>	<i>L'économie cubaine a un avantage concurrentiel sur d'autres pays en termes de « capital humain », mais elle rencontre un dilemme : faible productivité, faible taux d'investissement et croissance nulle du stock de « capital humain »</i>	<i>L'éducation a eu un impact positif sur le PIB, mais il existe une relation inverse entre le « capital humain » et la productivité globale. La production éducative n'a pas donné lieu à une pleine exploitation dans le circuit économique</i>	<i>L'éducation a eu un impact positif sur le PIB, mais l'effort réalisé n'a pas été utilisé pour élever la productivité économique</i>	<i>Le stock de « capital humain », quelque soit le proxy utilisé, n'augmente pas de façon linéaire. Il connaît des phases de croissance et de décroissance. Le « capital humain » cubain ne peut expliquer une croissance auto-entretenu</i>

Bilan d'étape...

Les caractéristiques que la science économique a conférées à l'éducation en tant que « *capital humain* » s'attachent à démontrer que la formation relève d'une logique d'investissement, et que c'est l'intérêt, sous forme d'utilité espérée, de chaque individu à investir dans son propre « *capital humain* ». Marc Blaug a bien saisi le point nodal d'un modèle fondé sur l'individualisme méthodologique : « *l'accent mis sur le choix individuel est la quintessence du programme de recherche sur le capital humain* » (Blaug, 1994, p. 220). Nous avons vu que ce concept est utilisé abondamment à propos de toute dépense de formation qui semble avoir pour effet une croissance des salaires, sans s'interroger fondamentalement sur les mécanismes sous-jacents, ou sur la signification précise du concept. La majorité des analyses économiques de la relation éducation-croissance ont montré que la pertinence empirique de l'explication proposée est loin d'être évidente. À la base, le lien éducation-salaire apparaît fragile et contestable. Malgré ces difficultés, le discours économique dominant, relayé par les institutions financières internationales, fait apparaître l'intérêt de chaque individu de devenir de « *petits capitalistes* » investisseurs dans leur formation. Les critiques « *politiques* » ne manquent pas de noter la tendance vers une « *marchandisation* » de l'éducation. L'État n'intervient généralement que pour faciliter l'accumulation du « *capital humain* » et en favoriser sa valorisation privée sur des marchés. Les débats ont l'avantage de rappeler l'importance de la prise en compte des finalités de l'éducation : l'éducation au service de l'économie, et donc du principal objectif d'accroître les facultés productives et de stimuler la croissance, ou l'éducation assurant un objectif développementaliste, comme l'émancipation humaine, la connaissance collective pour la société toute entière. Le concept de « *capital humain* » se positionne aisément dans une finalité productive.

D'une manière générale, la lecture néo-classique de la relation éducation-croissance portant sur les pays en développement, incorporant les nouvelles théories de la croissance, traite indifféremment le « *capital humain* » dans des termes et des contenus similaires aux économies avancées. La particularité du « *construit éducatif* » dans une formation sociale et une structure productive en évolution n'est pas discutée en profondeur, elle est généralement effleurée dans la majorité des analyses économiques. De là, des formes imprécises, éthérées, ambiguës, et parfois contradictoires des effets de l'éducation sur le produit ressortent des travaux économétriques. Le raisonnement contraint à l'« *économisme* » – i.e. l'usage invariant du terme « *capital* » appliqué à l'éducation –, qui conduit à effacer, selon nous, le caractère social de la production éducative.

L'approche du modèle de « *capital humain* » dans le cas d'une économie socialiste comme Cuba est par nature polémique, car elle est exprimée dans une relation de causalité directe limitée au rapport capital/production et sous-estime tout l'aspect important de l'éducation intégré au contenu qualitatif du développement. L'analyse économique de l'éducation est donc incomplète, voire inappropriée, pour rendre compte de la dynamique globale du développement. La principale rupture de

l'éducation cubaine avec la rationalité avancée par l'approche conventionnelle du « *capital humain* » tient à son caractère « *collectif* » qui est indissociable du processus social qui génère sa production et sa transmission ainsi qu'à sa valorisation s'opérant « *hors marché* ». La multidimensionnalité de l'éducation cubaine, qui ne se définit pas avant tout par un effet sur la productivité, est irréductible au concept de « *capital humain* ».

Chapitre II

Historicité de l'éducation exogène à Cuba au travers des contextes colonial et néo-colonial de son économie

« La temporalité néo-classique est homogène, dépourvue de discontinuités, réversible ; elle est le temps abstrait de la logique, une variable parmi d'autres. L'outil théorique est appliqué pour éclairer les épisodes historiques, sans relativité diachronique : il n'est pas anachronique, il est a-chronique [...]. Les travaux économétriques montrent leur inaptitude à analyser les discontinuités majeures de l'histoire économique »

(Verley, 1995, p. 523)

« L'ignorance du passé ne se borne pas à nuire à la connaissance du présent ; elle compromet, dans le présent, l'action même »

Marc Bloch

Dans le chapitre précédent, nous avons pu constater que les analyses théoriques et empiriques du « *capital humain* » ont privilégié les fonctions économiques de l'éducation. Les auteurs néo-classiques ont décrit le « *capital humain* » selon une conception substantialiste, dans la mesure où il existe comme un objet, indépendamment du regard que les individus ou la société portent sur lui. Le contenu du « *capital humain* » n'intéresse pas les économistes de l'éducation et encore moins la manière dont il a été produit. Le résultat s'impose avant tout, et c'est ce que l'on a voulu observer : le nombre d'années de formation, et le salaire accru qui en résulte. De même, les études empiriques n'accordent que peu d'intérêt aux changements de structure des économies et aux modifications sociales qui conditionnent la croissance dans laquelle serait censé intervenir le facteur éducatif.

Or, le phénomène de verrouillage de la théorie du « *capital humain* », en ce sens qu'elle empêche d'aller au fond des choses, comme demander pourquoi et au profit de qui on « *éduque* » les populations, conduit à dénaturer la fonction éducative du « *développement* ». L'analogie entre éducation et capital réduit la perception de l'éducation à une efficacité économique immédiate et sous-estime les autres rôles de l'éducation scolaire. Ignorer la perspective simultanément historique et

socio-économique de la formation de l'institution éducative dans un pays ne permet pas de comprendre la pression sociale et politique qui « *force* » le passage d'une éducation réservée à une élite à un système d'éducation de masse.

Nous devons donc essayer de découvrir la place et le rôle historiquement construits qu'occupe le système de formation cubain dans le développement dialectique des forces de production et des rapports sociaux. L'histoire économique de l'influence coloniale espagnole et néo-coloniale états-unienne à Cuba a l'intérêt de révéler à nos yeux des vagues successives de ruptures, de contradictions, d'ébranlements de schémas culturels et sociaux, ainsi que des incohérences dans les systèmes d'éducation. L'analyse dans le temps long de l'éducation nous éclaire sur le contenu du projet éducatif révolutionnaire des années 1960 et suivantes, en particulier sur la naissance d'une institution éducative envisagée comme une création collective, en vue de la maximisation du bien-être social.

Morin souligne avec justesse le besoin de compréhension d'une histoire socialisée comme celle de Cuba : « *la révolution cubaine ne se comprend pas sans référence à l'histoire [...] Toutes les révolutions s'emploient à réécrire l'histoire. D'une part, les révolutionnaires se cherchent des devanciers, ils se construisent un arbre généalogique. Ils veulent s'inscrire dans une continuité. La légitimité d'un projet révolutionnaire conçu comme rupture entraîne ainsi une quête de racines... La révolution couronne un 'siècle de luttes'. Une continuité existe entre les différentes générations de combattants – celles de 1868, de 1895, de 1933 – et la génération de 1959, qui a pour mission de compléter le travail commencé par ses devancières. Un avenir radical exigeait un passé radical* » (Morin, 1996).

On comprend donc que l'historiographie cubaine place en exergue l'évènement révolutionnaire de 1959 comme source de progrès de l'histoire, en établissant une continuité entre les luttes du passé lointain et celles du passé proche. C'est pour cette raison que nous insistons dans le titre de ce chapitre sur la notion d'« *historicité* », c'est-à-dire cette capacité des mouvements sociaux à maîtriser leur histoire, et par conséquent à construire l'avenir, en tenant compte du passé.

L'éducation constitue dans cette longue trame historique, un facteur continuuel d'interaction. L'éducation coloniale s'est construite à rebours de l'éducation « *endogène* », en s'élaborant, en premier lieu, à contre-courant de la culture aborigène, des traditions et des normes des sociétés articulées à leur milieu, puis elle a participé avec les populations « *de couleur* » à l'ouverture de la brèche du changement économique et du sous-développement.

La complexité de ce phénomène de formation « *freinée* » des hommes ne nous permettra pas d'appréhender la totalité de ses aspects dans le cadre restreint de notre analyse. Toutefois, nous tâcherons d'en éclairer un tant soit peu certains de ses enjeux principaux. Nous nous attacherons particulièrement à retracer, dans la complémentarité entre l'économie et l'histoire, l'évolution de l'institution scolaire au travers du changement économique qui s'opère progressivement dans la structure de production coloniale.

Parvenir à faire émerger un sens historique à la construction d'un idéal éducatif, concrétisé finalement dans le socialisme cubain à travers le sillon de la lutte pour l'égalité, la justice sociale et

l'indépendance vis-à-vis des États-Unis, impose d'avoir une relecture attentive de l'instauration coloniale et néo-coloniale, et particulièrement de la cristallisation des « *contradictions entre classes dominantes* » et des « *luttres entres classes sociales* » dans le mouvement éducatif.

Cette démarche permet ainsi de comprendre autant les logiques réelles des classes insulaires, relais du capitalisme mondial, que les logiques réelles des mouvements ou mobilisations populaires nationalistes, focalisant l'attention sur la dimension éducative, elle-même prise dans des contraintes et des exigences de type macro-sociologique (rapports de production, marché mondial sucrier, politiques coloniales et néo-coloniales, relations centre-périphérie...).

*

Section 1 – L'intégration de l'économie cubaine dans le capitalisme colonial : les origines du processus contrarié du développement éducatif

Pourquoi et comment lier colonisation et formation des hommes à Cuba ? Ce qui nous intéresse ici n'est pas de retracer une histoire de Cuba dans l'Amérique latine, mais de nous attacher aux raisons, acteurs, interactions externes et internes que les dirigeants de l'État colonisateur ou leurs représentants et le peuple colonisé nouent entre eux, discours ou représentations qui les accompagnent ou les rendent plus vivantes. L'histoire de la Cuba coloniale que nous proposons ici doit se lire comme l'héritage parfois conflictuel de la colonisation ibérique et du substrat indigène, mais surtout comme le legs de traditions culturelles, où l'éducation coloniale s'est imposée comme forme d'institution sociale dominante des populations. Cette domination s'est traduite fondamentalement par une structuration raciale de la société du Nouveau Monde où, à Cuba spécifiquement, la séparation au départ des Espagnols et leurs descendants (dits « *créoles* »⁹⁶) des premiers habitants (dits « *Aborigènes* » ou *aborígena* plutôt qu'« *Indiens* »)⁹⁷ a été particulièrement saillante – le statut des métis étant pendant les premiers siècles des plus aléatoires, sans compter la séparation d'avec les esclaves noirs importés d'Afrique.

Cette quête historiographique s'inscrit dans une trajectoire d'analyse sur longue période marquée par des référentiels fondateurs, comme le souligne Herrera :

« 1) Cuba fut la première grande terre outre-atlantique 'découverte' en 1492 [...] ; 2) C'est le territoire où l'esclavage capitaliste a duré le plus longtemps au monde ; 3) Cuba fut le premier producteur et exportateur mondial de sucre, dès le milieu du XIX^{ème} siècle et pour longtemps [...] ; 4) Il s'agit du pays où la colonisation espagnole a été la plus longue de l'histoire (de 1492 à 1898) » (Herrera, 2003, p. 11).

Sur fond de capitalisme naissant et de spécialisation sucrière, la domination dans l'île s'est forgée dans le cadre d'une dépendance économique, dont les conditions et les effets doivent être examinés en profondeur pour en faire ressortir l'originalité d'une formation sociale « *contrariée* » par le poids colonial. Cette originalité puise son essence dans un processus de colonisation des Amériques qui ne fut pas une colonisation comptoir, comme en Afrique par exemple, où la colonisation s'est largement réduite aux mécanismes d'extirpation des richesses naturelles et humaines des sociétés dominées.

⁹⁶ La première référence à cette catégorie de population est trouvée au XVII^{ème} siècle, en 1608 (selon Otero, 1972, p. 10) dans un poème intitulé *Espejo de paciencia* (Miroir de patience) de Silvestre de Balboa. Ce mot créole (*criollo*) désignait dans ce poème les personnes nées dans l'île, par opposition aux autres habitants insulaires, péninsulaires ou espagnols.

⁹⁷ L'usage du terme « *Aborigène* » plutôt qu'« *Indien* » nous a été conseillé par le pédagogue et spécialiste de la culture cubaine dans l'aire caraïbéenne, Alejandro Rafael Torres, précisant que l'acception commune du mot « *aborigène* » renvoie à celui dont les ancêtres sont les premiers habitants connus de la terre natale, tandis que l'invention du terme « *indien* » par Colomb se réfère spécifiquement à la conception occidentale du continent qu'il croyait aborder.

Plus précisément à Cuba, il s'est agi d'une « *colonie de peuplement* », pour reprendre l'expression de Miguelez (2004), c'est-à-dire une expérience de colonisation faisant comme si les territoires colonisés étaient inhabités et les coutumes et traditions culturelles inexistantes. Pour consolider les bases du capitalisme agraire dans la Cuba coloniale, l'exigence d'une main d'œuvre en nombre et rapidement mobilisable a focalisé l'attention des colonisateurs sur la capacité productive immédiate des populations dominées, évacuant ainsi l'enjeu de stimuler l'éducation et l'instruction en dehors de la seule moralisation liée à l'évangélisation.

Dans la colonie d'exploitation que fut le territoire de l'île de Cuba, les Aborigènes représentaient une force de travail dont l'identité importait peu. La seule connexion visible entre l'idée d'émancipation des populations dominées et le facteur socialisant de l'éducation transitait par le processus de christianisation. Les élites nationales, en formation embryonnaire au début de la colonisation, surtout le fait des bourgeoisies créoles montantes, voyaient dans l'émancipation des Aborigènes une condition avant tout favorable à leur position économique contre l'Espagne – argument qui s'avéra majeur plus tard dans la colonisation avec les esclaves noirs lors des revendications indépendantistes et des combats contre les forces loyalistes.

1.1 La genèse de l'institution esclavagiste à Cuba

1.1.1 La période initiale de mise en exploitation des terres et des Aborigènes dans le régime colonial espagnol

Cristóbal Colon n'a pas « *découvert* » l'île de *Juanna*⁹⁸ le 27 octobre 1492, lorsque sa caravelle touche le port de *Bahia Bariay* sur la côte nord-est de l'île. À l'évidence, l'entreprise de Colomb a fait seulement trois « *découvertes* » fondamentales : non seulement une terre jusque-là ignorée par les Européens, mais également la meilleure route maritime entre l'Europe et l'Amérique du Nord, puis la meilleure route dans l'autre sens, soit l'œuvre d'un maître manœuvrier des vents... Tout comme le reste du monde, sauf les Aborigènes présents sur l'île, il ignore l'insularité de l'île et son peuplement, qu'il prend pour un archipel au large de la Chine ou de *Cypango* (le Japon), ainsi que l'existence des deux grandes masses continentales qu'on appellerait aujourd'hui Amérique du Nord et Amérique du Sud. Le « *Nouveau Monde* » n'est en effet nouveau que pour les Européens, des hommes vivaient déjà en Amérique du Nord et dans l'aire Caraïbe⁹⁹. L'histoire de la colonisation des terres d'Amérique

⁹⁸ Pour ce qui est du nom « *Juanna* », donné par Colomb à Cuba, c'est dans le document qu'il a écrit en 1493, connu sous le nom de « *Lettre à Santangel* », que Colomb indique le nom qu'il a donné à cette terre.

⁹⁹ Des mesures au radiocarbone font reculer la présence humaine à Cuba jusqu'à 5 000 ans. Nos recherches n'ont pas permis de vérifier l'origine ethnique des populations originelles de l'île, ni leur lieu d'émigration. Il a été estimé par les historiens avec une forte probabilité que les premiers habitants de l'île ont migré de Floride, du Yucatan et d'Amérique du Sud. La majeure partie des investigations se recoupent en faveur de la prédominance

n'est donc pas celle de la « *conquête* »¹⁰⁰ – pour employer une expression courante dans l'historiographie de l'Amérique hispanique – d'un territoire vide par les hommes blancs, mais bien celle d'un « *ethnocide* » (*cf. infra*), aboutissant dans son extrême, à la disparition physique presque totale de la population aborigène.

Les données que nous possédons sur l'évolution de la population de Cuba à l'époque ne peuvent être qu'imprécises. Il aura fallu consulter de très nombreux documents pour avoir quelques idées de sa composition et avancer des chiffres raisonnables. L'évaluation approximative de la population aborigène amérindo-cubaine – composée originellement par les *Guanahatabeyes*, puis par un groupe arawak, les *Taïnos*, et enfin les *Ciboneys*¹⁰¹ –, indiquerait la présence très approximative de 100 000 ou 112 000 aborigènes dès 1510, puis de seulement 15 000 en 1530, 5 000 en 1537 (Núñez Jiménez, 1959) et 893¹⁰² en 1544, soit 0,7% de la population originelle après seulement une quarantaine d'années de présence espagnole (Pérez de la Riva, 1946, p. 57). Rosenblat parvient à établir le chiffre de 1 350 aborigènes en 1570 (Rosenblat, 1954, p. 88).

La citation de ces chiffres est à considérer avec une extrême prudence. Le critère quantitatif a ses forces et ses faiblesses, même s'il a envahi l'essentiel du débat sur la disparition accélérée des aborigènes. Une question demeure au-delà du chiffre forcément imprécis : une dépopulation aussi rapide, même si les massacres ont été multiples et importants, paraît techniquement impossible, d'où l'idée raisonnable d'avancer l'hypothèse microbienne, non pas opposée à celle des massacres, mais complémentaire. L'explication principale de cette chute démographique pourrait être le développement des maladies infectieuses amenées par les colonisateurs (Pichardo Moya, 1945). Les germes se propagèrent sur les divers objets de traite (outils, verroterie), les animaux (bovidés, porcs, volailles), ainsi que sur les parasites (rats). Les Européens étaient porteurs de germes qui n'étaient plus

de l'Amérique du Sud. Le cas des Aborigènes *Taïnos* est clair à ce sujet : leur ethnie descendait des Aborigènes *Aruacos* qui peuplaient la côte Nord-occidentale de l'actuel Venezuela (Canton Navarro, 2000, p. 19).

¹⁰⁰ La « *conquête* » est d'ailleurs le prolongement de la « *reconquista* », c'est-à-dire de la « *reconquête* » chrétienne des royaumes musulmans. Le moteur idéologique porté par l'évangélisation des Indiens et l'extension du christianisme agissaient aux dépens de l'islam. Il convient de préciser tout de suite que les guerres de « *conquête* » liés à la domination coloniale étaient déjà une réalité dans les temps anciens. Par exemple, lorsque la domination des Musulmans arabes s'étend vers l'Europe, le commerce d'êtres humains est une activité millénaire parmi les Européens. Le règne de l'islam en Espagne, de 711 à 1492, a simplement dynamisé la traite d'esclaves intra-européenne, faisant du continent un important fournisseur d'esclaves, femmes et hommes, expédiés vers les pays de l'islam (à ce sujet, cf. Verlinden, 1977).

¹⁰¹ Peu de certitudes existent sur la seule présence de ces trois tribus. Les Aborigènes appartenaient à beaucoup d'autres ethnies selon certains auteurs. La liste des tribus aborigènes de Cuba, à l'époque de la découverte par Colomb a été présentée par Lehman (1920), elle contiendrait les tribus suivantes : *Bani* ; *Baracoa* ; *Barajagua* ; *Barbacoa* ; *Bayamo* ; *Bayaquitiri* ; *Boyaca* ; *Camagüey* ; *Cayaguayo* ; *Cubanacan* ; *Cuciba* ; *Gaimaro* ; *Guamahaya* ; *Guanacahibe* ; *Guaniguanico* ; *Havana* ; *Hanamana* ; *Iagua* ; *Macaca* ; *Macorixe* ; *Maguano* ; *Maisi* ; *Maiyé* ; *Mangon* ; *Maniabon* ; *Marien* ; *Ornofay* ; *Sabaneque* ; *Segua*. Pour plus de précisions à ce sujet, voir les archives inédites de la *Real Instituto de Historia* (1885).

¹⁰² Ce chiffre est contesté par Pichardo Moya qui fait état d'une population de 1 143 Aborigènes à partir des documents de recensement réalisé par Sarmiento, Evêque de Cuba et Répartiteur des Aborigènes en 1544 (Pichardo Moya, 1945, pp. 41-42).

pathogènes par suite d'une longue coexistence et résistaient relativement bien aux maladies contagieuses, ce qui n'était pas le cas des Aborigènes qui constituaient avant l'arrivée des Espagnols, un « *isolat* ». L'expression couramment utilisée de « *choc microbien et viral* » est des plus révélatrices de ce phénomène. Les écrits de l'historien cubain, Pérez de la Riva, témoignent à ce sujet :

« la présence de maladies amenées d'Europe et d'Afrique comme la variole, la rougeole, le paludisme et surtout les infections broncho-pulmonaires, toutes inconnues en Amérique, et pour lesquelles l'Aborigène ne possédait pas de système immunitaire suffisant comme l'Européen, le choc violent avec une culture qui les humiliait et les brimait, qui détruisait ses rites et ses coutumes, l'intensité du travail qui leur était exigée, ont fait que non seulement les Aborigènes moururent massivement, mais qu'ils perdirent l'intérêt pour la vie et basculèrent vers le suicide » (Pérez de la Riva, 1972, pp. 61-70).

Pour appuyer cette thèse du « *choc microbien* », nous disposons de données tout aussi approximatives sur l'origine virale ou bactérienne de la mortalité de l'ensemble de la population aborigène dans les Amériques. Celles-ci confirmeraient que plusieurs vagues épidémiques furent responsables de la chute démographique. Pour Cuba, quelques données sporadiques semblent confirmer la thèse d'un choc microbien : l'épidémie de variole de 1519 fit mourir à elle seule entre 30 et 50% de la population aborigène (Pérez de la Riva, 1972, pp. 78-79).

Tableau II.1 – Estimation sur l'origine de la mortalité des Aborigènes en Amérique par maladie et par période historique, 1494-1633

Maladies	Période historique	Contribution en % de la mortalité globale
Grippe	1494-1515	20
Variole	1519-1528	35
Sarampión	1531-1534	25
Typhus exanthématique	1545-1546	20
Peste pneumonique	1545-1546	15
Sarampión	1557-1563	20
Variole	1576-1591	20
Sarampión	1576-1591	12
Typhus exanthématique	1576-1591	15
Sarampión	1596-1597	8
Sarampión	1611-1614	8
Typhus exanthématique	1630-1633	10

Source : Cook et Borah (1977).

D'autres raisons pourraient expliquer l'hécatombe démographique. Les premiers animaux importés d'Europe (bovins, ovins, porcins, oiseaux de basse-cour, etc.) ont bouleversé l'écosystème des populations locales. Les *conquistadores* ont introduit le bétail (surtout bovins et chevaux) sur des terres réservées aux cultures aborigènes, où étaient cultivés principalement la *yuca* (manioc), le maïs, la courge, les patates douces, les cacahuètes, le tabac... (Cantón, 2003, p. 21). Le changement radical de la structure primitive d'alimentation correspond aux nécessités alimentaires des Espagnols, notamment l'objectif d'avoir des réserves suffisantes en viandes. Les Aborigènes ont été obligés de

cultiver différemment, et ont provoqué leur propre destruction pour nourrir les Espagnols (Pérez de la Riva, 1951).

La « *conquête* » par occupation du sol et exploitation intensive a commencé en 1510 ou 1511 par Diego Velázquez dans la région de *Baracoa*, première ville fondée par les colonisateurs (Barcía *et alii*, 1996). L'objectif de cette campagne de colonisation est la recherche d'or pour permettre, en autres, de financer les frais d'expédition et de satisfaire les besoins des colons Espagnols¹⁰³ en biens manufacturés notamment. Les besoins à satisfaire des colons (nourriture, produits manufacturés...) accroissent les conditions d'exploitation, afin de pouvoir payer en métal précieux l'État fournisseur. Défricher et cultiver le sol, creuser, transporter, laver les sables, abattre et transporter le bois pour fondre le métal exigeait une main d'œuvre que les *conquistadores* à eux seuls ne pouvaient assurer. L'hypothèse du « *bon vouloir* » des Aborigènes était évidemment rejetée par les colonisateurs et la mise en exploitation forcée devenait une obsession. L'opération de colonisation a pris la forme d'une domination de la population blanche espagnole et conduit à un processus de formation sociale, où « *la division du travail est avant tout raciale* » (Herrera, 2003, p. 15). Les expéditions se transformaient en véritables entreprises privées, dont le projet n'était pas de cultiver la terre, mais de vivre au détriment des Aborigènes, et de mener une politique de domination systématique par le travail contraint. L'intensification du rythme d'exploitation des placers aurifères reflétait, en réalité, l'absence d'or en quantités importantes sur l'île, ce qui imposait une reconversion pour les colonisateurs. Le rôle de l'île était avant tout stratégique pour les conquêtes plus lointaines et plus enrichissantes en or (Mexique et Pérou notamment), d'abord comme base arrière des expéditions vers l'Amérique centrale, puis dans l'organisation des liaisons entre l'Espagne et l'Amérique. La Havane, fondée en 1519, devenait pour longtemps le port militaire de la Nouvelle Espagne, où transitaient les galions chargés de marchandises ou de métaux précieux, avant de franchir l'Atlantique pour Séville.

La mise au travail forcé des populations aborigènes fut l'un des premiers objectifs essentiels de la colonisation, représentant le premier degré de l'exploitation coloniale. Velázquez, en charge de l'opération de colonisation ou « *opération de repeuplement* », reçut du roi la faculté de répartir les terres et les Aborigènes. La répartition de la propriété foncière aura pour conséquence immédiate de figer la « *structure de classes sur d'énormes inégalités de patrimoine* », en donnant naissance aux premiers « *latifundios* » dédiés surtout à l'élevage du bétail (Herrera, 2003, p. 15). Cette distribution ne tient pas compte des structures sociales préexistantes de la population aborigène, de ses lieux de vie et de reproduction. La conquête s'est faite soit sur des terres libres, qu'elles le soient réellement ou que la présence aborigène y ait été ignorée, soit sur des terres dont on savait pertinemment qu'elles appartenaient à des Aborigènes. La question doctrinale portée par la « *conquête* », dans ce qu'il est communément appelé la « *guerre juste* » (entendue comme la guerre contre les infidèles) (Le Riverend, 1967, p. 42), se fondait sur le droit légitime de coloniser et de répartir les biens conquis. La

¹⁰³ On estime qu'en 1544, il ne restait à Cuba que cent cinquante familles espagnoles, soit l'équivalent de moins de 700 personnes. À la fin du siècle, un millier de familles espagnoles vivaient dans l'île, dont huit cents à La Havane (Grelier, 1970, p. 101).

terre des Aborigènes devait passer aux mains des chrétiens au nom de cette « *guerre juste* ». Les rois d'Espagne sollicitaient sur ce problème l'approbation de la papauté. Le 3 mai 1493, la fameuse bulle *Intercetera* du pape Alexandre VI Borgia nommait Ferdinand et Isabelle « *seigneurs des terres et continents découverts et à découvrir avec pleine, libre et absolue autorité et juridiction* ». Quelques jésuites, comme Bernardino de Manzaneda, estimaient que le droit de propriété des terres accordé aux Aborigènes apparaissait légitime, mais que l'exercice de ce droit aboutirait à ne laisser aucune terre aux *conquistadores*, ce qui ruinerait la politique coloniale (Le Riverend, 1967, p. 44). Les premiers propriétaires fonciers, en l'occurrence ceux des placers aurifères, estimaient par le droit colonial, être d'office les propriétaires du « *Nouveau Monde* », et pouvoir soumettre les Aborigènes au travail contraint dans leurs exploitations.

Une des implications fondamentales de la concentration des terres a été d'accélérer la formation des élites nationales en étroite dépendance, au départ de la colonisation, avec le pouvoir espagnol. Ces élites en « *état de procréation* », dont la protection par l'État colonial leur garantissait les activités d'exploitation du travail contraint, étaient issues d'éléments formant la bourgeoisie foncière créole et des éléments appartenant à la bourgeoisie marchande espagnole :

« *Le trait majeur des classes dominantes locales était d'être bicéphales, composées, d'éléments aristocratiques créoles formant l'oligarchie des grands propriétaires fonciers qui régnaient sur les latifundios primitifs et les mines, d'autres part, d'éléments bourgeois, marchands urbains, presque tous espagnols, tirant leurs fortunes du commerce avec la métropole, sous monopole* » (Herrera, 2003, p. 16).

La systématisation de la mise au travail contraint des Aborigènes s'est produite grâce à l'instauration d'une institution d'origine médiévale : l'« *encomienda* ». Cette institution représentait un moyen d'imposer à l'Aborigène la servitude, consistant à avoir en « *commande* » les Aborigènes sous la pression militaire, donnant droit au bénéficiaire, l'« *encomendero* », de percevoir des tributs (produits agricoles, vêtements...) échangeables en corvées (Zavala, 1935). Un des effets de la politique du tribut a été d'accroître la destruction de la polyculture pré-hispanique et de pousser les Aborigènes vers une production agricole dirigée vers des besoins spécifiques : les colonisateurs espagnols mirent alors en place de grandes exploitations pour « *mettre en valeur* » des territoires et fournir les marchés européens en produits alimentaires délocalisés, c'est-à-dire n'étant plus produits pour des besoins locaux, mais pour des besoins métropolitains et européens. En un sens, par la création d'une économie coloniale extravertie, en concentrant et déplaçant les activités productrices en fonction des calculs de rentabilité des entrepreneurs coloniaux privés, la colonisation détruisait la structure agraire aborigène.

Les caractéristiques de l'« *encomienda* » ont été considérées comme étant proches des conditions de l'esclavage¹⁰⁴ (Le Riverend, 1967, p. 59). Or, juridiquement, la bulle papale interdisait

¹⁰⁴ Grelier parle d'« *une tutelle plus destructrice que l'esclavage* » (Grelier, 1970, p. 199).

de réduire à la condition d'esclavage les aborigènes, mais cette réglementation était marquée par une certaine ambiguïté. Ce qu'il faut souligner est que les classes dominantes dans l'île vivaient immédiatement de l'extraction des richesses minérales. L'Aborigène, comme force de travail, ne devait ni s'enfuir, ni disparaître. Il représentait à la fois une âme à convertir et de la main-d'œuvre rare pour la mise en valeur des terres confisquées. Dans la vision catholique, dès qu'il était avéré que les aborigènes avaient une âme – c'est à dire qu'ils étaient des hommes –, il apparaissait comme un devoir envers Dieu et envers l'Église de convertir, de reconduire les âmes nouvellement conquises sur le chemin de la foi. Toutefois, Charles Quint, qui avait autorisé l'esclavage des Aborigènes en 1517, en interdisait la pratique en 1526. Les textes officiels ne seront pas ou peu respectés par les potentats locaux, et les couronnes se rendront coupables de laisser faire. La dureté imposée par les « *encomenderos* » et leurs contremaîtres provoquait des réactions extrêmes de la part des Aborigènes, comme la conséquence des chocs psychologique et physique qu'ils subissaient : ils refusaient le travail, ils se révoltaient¹⁰⁵, ils s'abstenaient d'avoir des relations sexuelles, ils recouraient à l'avortement et parfois à l'infanticide, ils se suicidaient (Zerquera et de Lara, 1977). D'autres facteurs pourraient expliquer ces comportements conduisant à l'« *auto-destruction* » des Aborigènes : les expériences d'assimilation débutées dès les premières années de la conquête, comme la dépossession de la plus grande partie des terres, la destruction de l'encadrement social, religieux et culturel, la lutte contre les spiritualités et les mœurs, l'extirpation des langues.

Des efforts ont pourtant permis d'améliorer les conditions de vie des Aborigènes avant d'en arriver à déclarer leur « *liberté* » avec la promulgation des lois de Burgos de 1512, en précisant le temps de repos nécessaire et la quantité minimale de nourriture à fournir par les colons. Les Aborigènes continuaient pourtant à être comptabilisés communément comme des « *pièces de la même manière que s'il s'agissait du bétail* », a souligné Bartolomé de Las Casas¹⁰⁶. Le principal objectif des lois de Burgos est à chercher dans « *la nécessité de les christianiser et la volonté de les européeniser* », comme le souligne Le Riverend (Le Riverend, 1967, p. 76). L'Aborigène, disait-on,

¹⁰⁵ Les expéditions des *conquistadores* à l'intérieur des terres s'accompagnaient des premières exactions contre les Aborigènes les plus récalcitrants à la soumission de l'autorité Espagnole, ou tout simplement ceux qui étaient marqués par la curiosité de la rencontre et des échanges humains, et qui ont été victime de l'exaltation et la folie meurtrière des soldats Espagnols. Un des exemples de ces dérapages est connu sous le nom de « *la matanza de Caonao* », où furent tués, dans un petit village près de Camagüey, hommes, femmes et enfants aborigènes sans défense, par le seul fait qu'un geste mal compris d'un soldat déclencha l'offensive guerrière de tous les autres (Cantón, 2003, p. 26). A la dureté des expéditions espagnoles, les Aborigènes, moins armés et organisés, répondirent par des actions de représailles toutes aussi sanglantes, dont la plus célèbre a été celle menée dans les montagnes par le cacique *Taïnos*, Hatuey, avant d'être brûlé vif lors de sa capture par les Espagnols (*ibid.*, p. 25)

¹⁰⁶ « *Sur ces terres, les Espagnols adoraient deux idoles, une grande et une petite : la grande idole, c'était celui qui répartissait les Aborigènes et, pour le contenter, pour qu'il donne ou qu'il ne retire pas les Aborigènes, ils lui faisaient mille manières de cérémonies, flatteries, honneurs en guise de sacrifices ; la petite idole, l'idole sans importance, c'était personne, mais simplement l'usage, le travail et les sueurs, comme on use du froment, du pain ou du vin ; et, si nous voulons, il n'est pas absurde de dire qu'au terme de chaque saison ou campagne dans les mines, on sacrifiait les Aborigènes à l'or, en les tuant dans les mines.* » (Las Casas cité in Grelier, 1970, pp. 194-199).

ne pouvait naturellement apprendre à vivre comme les Chrétiens, se plier à la règle du travail capitaliste, exercer un métier. Il était donc indispensable pour les colons de l'enseigner, de le diriger, de le gouverner et de l'évangéliser. Chaque colon espagnol devait recevoir un certain nombre d'Aborigènes, afin de les prendre sous protection et de les éduquer, de leur inculquer les principes et les enseignements de la foi catholique. En échange de cette « *généreuse* » tutelle, le colon espagnol pouvait utiliser pleinement le travail de l'aborigène, représentant un « *capital* » gratuit. Le caractère temporaire du fonctionnement de l'« *encomienda* » – selon une période d'une durée initialement d'un mois étendue à neuf mois à partir de 1513 par les autorités espagnoles (Cantón, 2003, p. 28) –, incitait les colons à mener une stratégie d'obtention rapide des bénéfices, ce qui intensifiait l'épuisement des forces de travail aborigènes. Les exigences de rentabilité des colonisateurs étaient constamment insatisfaites, notamment dans les activités d'extraction des placers aurifères : « *Ils disaient [à propos des colons] que l'Aborigène 'libre' ne voulait pas travailler à l'européenne, c'est-à-dire ne souhaitait ni se transformer en une bête de travail typique du monde capitaliste, ni se christianiser* » (Le Riverend, 1967, p. 77). La fin d'interdiction de limiter le temps en servage des Aborigènes décidée en 1522, permettait aux colons de gérer librement la main-d'œuvre, en l'utilisant de manière plus intensive dans les mines. Cette reprise du rythme intensif d'exploitation a sans doute accéléré la chute démographique des Aborigènes. La production d'or connaissait cependant sa période la plus prospère entre 1520 (date de la première mine d'or exploitée dans l'île) et 1530, atteignant une valeur de trois millions de pesos (Le Riverend, 1967, pp. 116-117). De même, la découverte de gisement de cuivre, approximativement en 1530, donnait lieu à une exploitation commerciale dès 1534. Mais à mesure que les activités d'extraction prenaient une relative ampleur dans l'île, les colons se rendaient compte que le rendement imposé aux Aborigènes constituait la cause principale de leur disparition, et réclamaient auprès de la Couronne leur substitution par des esclaves africains (Le Riverend, 1967, p. 77).

Dans l'attente d'arrivées massives d'esclaves africains, les « *lois nouvelles* » (*Leyes nuevas*) de 1542 visaient à améliorer le système juridique de la colonie et à réduire l'intensité du travail des Aborigènes. L'objectif de la métropole était théoriquement d'offrir une « *liberté* » à une population aborigène réduite à une « *peau de chagrin* ». En l'occurrence, les services personnels aux colons étaient interdits et les conditions de travail améliorées comme, par exemple, les droits accordés aux Aborigènes de refuser de transporter une charge qu'ils jugeaient excessive et de réclamer une meilleure rétribution. Les « *lois nouvelles* » imposaient également l'interdiction de reconduction des « *encomiendas* » et la libération immédiate des Aborigènes maltraités. Les premières « *encomiendas* » qui ont été attribuées, à titre de prébende au personnel de l'administration coloniale, furent supprimées avec le transfert direct des actifs successoraux à la Couronne lors du décès du détenteur de l'« *encomienda* ». Cette décision fut à l'origine de vives réactions de la part des colons et la manifestation d'une lutte sourde entre les premiers Créoles et les Espagnols. Le pouvoir oligarchique en place dans l'île, que constituaient les premiers colons, exprimait un profond désaccord avec la couronne, en reconnaissant que les raisons qui motivaient le choix de mettre un terme aux « *encomiendas* » répondaient davantage à un objectif utilitaire qu'humaniste. Le gouvernement

espagnol avait en effet besoin d'accroître l'assiette fiscale pour compenser ses finances et nécessitait l'ensemble des recettes tributaires. Tous les efforts constitués par les « *lois nouvelles* », visant à l'amélioration des conditions de vie des Aborigènes, furent voués à l'échec, puisque dès 1545, par la Loi n°. 35, le travail servile redevenait effectif sous la pression du gouverneur de l'île de l'époque, Juan de Avila, et de l'Église catholique. Ses représentants sur l'île exprimaient directement, par la voix de l'évêque cubain Ramirez, leur désapprobation vis-à-vis des « *lois nouvelles* », en témoignant au Roi, la « *misère* » des colons face à la chute démographique de la population aborigène (Le Riverend, 1967, p. 79). Il faut également interpréter cette position de l'Église comme la volonté d'autoriser la survie des Aborigènes au prix de l'abandon de leur âme. Les « *lois nouvelles* » ne devaient pas compromettre les expériences d'assimilation par la substitution progressive de la culture européenne à la culture aborigène, notamment par l'évangélisation.

L'extension des cultures importées et le système amélioré d'élevage donnaient naissance à une organisation économique hiérarchisée, où les rapports de domination entre les groupes sociaux évoluaient vers des formes radicalisées. Les politiques de « *réductions* » (*reducciones*) (Le Riverend, 1967, p. 79), consistant à regrouper les Aborigènes dans des villages (*pueblos*), accentuaient la déstabilisation de leur mode de vie et de leurs coutumes. Cette politique qui poussait les populations primitives à abandonner leur territoire traditionnel répondait à l'objectif de contrôle et d'évangélisation des populations soumises. La création d'institutions coloniales spécifiques, les « *cabildos de indios* » ou conseils d'aborigènes, et l'existence d'un régime administratif dédié à cette politique (« *regidores* » et « *alcaldes* ») ou président de conseil, marquaient une volonté de séparer les ethnies et de rendre illégitime les mélanges¹⁰⁷. Cette organisation pouvait constituer ce que certains auteurs ont qualifié de « *republica de los indios* » pour l'Amérique hispanique (Poloni-Simard, 2003, p. 241), décrivant la séparation très nette entre les Aborigènes d'un côté, et les Espagnols de l'autre, mais les Aborigènes à Cuba n'avaient pas le poids démographique suffisant pour former une quelconque « *république* ». Le Riverend souligne la reconstruction totale des « *lieux de vie* » aborigènes, à l'image de la ville de *Guanabacoa* (Le Riverend, 1967, p. 79). L'historien souligne notamment que le regroupement des Aborigènes répondait à l'objectif d'« *occidentalisation* ». Le contrôle sur ces populations était tout aussi économique, puisque les colonisateurs transformaient le paysage agraire, en subdivisant le *latifundio* primitif en « *haciendas* » à proximité des premières villes, permettant ainsi d'enrichir de façon spéculative les premiers grands propriétaires terriens (Le Riverend, 1967, p. 92). Les ventes de terres en usufruit (*hato* de 22 606 hectares et *corral* de 5 650

¹⁰⁷ La frontière interne n'empêchait pas le développement du métissage – entendu comme le mélange des Aborigènes avec les Espagnols. Le statut de « *métis* » dans la société coloniale restait très ambigu, la législation les assimilait aux Espagnols, mais leur double origine ethnique les rendait suspects aux yeux du pouvoir colonial. Il n'empêche que le métissage faisait échapper aux conditions de servilité (les « *métis* » étaient exemptés du tribut et des services personnels), en raison de la proportion de « *sang* » espagnol qu'ils possédaient. Les difficultés pour fournir un chiffre exact de leur population ne permet pas de confirmer que leur présence pouvait représenter une relative souplesse de la colonisation à Cuba.

hectares) permettaient de spécialiser les exploitations agricoles selon les priorités des colons et de l'administration Espagnole. Le commerce d'exportation était à ses débuts : la production de *casabe*, forme de pain sans levain, était le premier produit d'exportation de l'île. Postérieurement, et durant l'équivalent de deux siècles, la production de lard fumé, de cuirs, de viandes salées devenaient les principales activités agricoles. Les productions dans les *hatos* et *corrales* augmentaient avec l'extension des cultures d'exportation comme le tabac, l'indigo, le cacao et les premiers essais de plantation de canne à sucre (Colomb avait rapporté des plants lors de son second voyage en 1494, Le Riverend, 1967, p. 69). Concernant l'extraction de l'or, son épuisement est indépendant de celui des Aborigènes. Les mines à Cuba n'étaient pas riches en sables aurifères et les Espagnols avaient fondé leur richesse au départ directement sur le pillage des bijoux aborigènes. Colomb avait lui-même bien compris que la richesse de cette terre était ailleurs. Ceci étant, la phase de prospérité aurifère, éphémère pour ce concernait l'extraction de l'or, n'aboutissait pas à la constitution d'une « *bourgeoisie créole active* » (Herrera, 2003, p. 19). Les raisons tiennent pour l'essentiel à un blocage volontaire de la métropole qui souhaitait poursuivre le travail forcé, tout en empêchant la production pré-industrielle de base sur l'île, comme par exemple la transformation des minerais à l'état brut, à partir d'une « *division coloniale du travail* » :

« *Stopper les activités des fonderies à la périphérie revenait à briser les mécanismes, d'une part, d'interaction horizontale et d'intégration verticale des secteurs artisanaux et pré-industriels, d'autre part, de liaisons entre ces derniers et l'agriculture. C'était, dans ces conditions, interdire toute opportunité de développement auto-centré, si rudimentaire fut-il, mais aussi empêcher la formation d'une bourgeoisie locale, susceptible d'enclencher une accumulation du capital dynamique et orientée vers le marché intérieur* » (Herrera, 2003, pp. 19-20).

L'accumulation des richesses pour la Couronne ne bloquait pas seulement le développement auto-centré de l'économie minière, mais également des cycles productifs importants dans l'île comme le bois, le cuir, le tabac...

1.1.2 Le renouvellement de la force de travail servile : le recours aux esclaves africains

La diminution accélérée de la population aborigène, sous le choc de la « *conquête* » et des épidémies, et la promulgation par la Couronne d'Espagne de lois interdisant la servitude des Aborigènes, favorisaient l'introduction d'esclaves africains. Leur expérience du travail intensif et leur disponibilité en nombre constituaient les principaux atouts. L'esclavage noir existait déjà dans la péninsule ibérique et les premiers hommes de couleur qui accompagnaient les *conquistadores* venaient d'Espagne et du Portugal. Comme la demande était forte à Cuba, l'Espagne, qui souhaitait garder le monopole économique dans le « *Nouveau Monde* », accordait des licences (*asientos*) à des particuliers pour importer un nombre déterminé d'esclaves, moyennant le paiement d'une taxe.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que ce sont d'abord les Aborigènes réduits en esclavage, puis des esclaves noirs arrivés par la traite négrière, qui ont servi de force de travail pour poursuivre la

constitution d'une économie coloniale extravertie, c'est-à-dire une économie d'exportation fondée sur la logique de l'esclavage, au point de constituer un « système » (Herrera, 2003, p. 24). L'expropriation, plus que le partage des terres collectives, a le plus souvent permis aux grands propriétaires des *latifundios* de concentrer leurs terres, en récupérant les petites propriétés des aborigènes issues du morcellement de la propriété collective.

Le changement agraire pris alors un sens transitif, correspondant à la fin du cycle d'extraction de l'or vers l'essor de l'agriculture commerciale et la création d'une économie de plantations sucrières. La présence des premiers esclaves africains aux côtés des Aborigènes avait permis de « comparer » leur résistance physique respective, et de conclure à l'avantage des premiers. La culture et l'élaboration du produit sucrier réclamaient une main d'œuvre productive et bon marché. La première introduction légale d'esclaves africains semble remonter en 1513 (Cantón, 2003, p. 28). Mais il est très possible que les premières « pièces d'ébène » soient arrivées lors du second voyage de Colomb en 1494, comme le souligne Le Riverend (1967, p. 82). Il semble que ce n'est qu'en 1521, immédiatement après la mort de Velásquez, que les Flamands se chargèrent de la première grande cargaison recensée et composée de trois cents esclaves¹⁰⁸. En 1537, la population de l'île comptait déjà approximativement 500 esclaves africains pour 300 Espagnols (Núñez Jiménez, 1959). En 1544, on recensait autant d'esclaves que de blancs, soit 700 esclaves pour 700 Espagnols, et environ un millier d'Aborigènes (Le Riverend, 1967, p. 83). Sur les 50 000 habitants que pouvaient compter l'île vers 1700, plus de la moitié étaient des Noirs ou des mulâtres¹⁰⁹. Les Aborigènes ne constituaient plus à cette date qu'une fraction insignifiante, et leur descendance apparaissait principalement au travers des métis¹¹⁰ (Grelier, 1970, p. 102).

C'est donc un bouleversement historique important, tant sur le plan démographique que sur le plan économique, puisque la canne à sucre trouvait à Cuba un lieu de prédilection avec une grande

¹⁰⁸ « Depuis 1501 jusqu'en 1506, il fut permis d'en introduire un petit nombre dans Hispaniola, aujourd'hui Saint-Domingue, mais sous la triple condition qu'ils seraient choisis parmi les Africains, élevés et instruits dans la religion catholique à Séville, et qu'à leur tour ils instruiraient les Indiens. En 1510, le roi don Fernando expédia encore de Séville cinquante nègres destinés au travail des mines. [...] Charles-Quint autorisa les Flamands, en 1516, à introduire quatre mille nouveaux esclaves à Saint-Doimingue, et plus tard le même nombre fut concédé aux Génois. Déjà vers ce temps, et bien que nul traité semblable ne fasse mention de l'île de Cuba, les chroniques parlent d'une révolte d'esclaves qui éclata dans la sucrerie de don Diego, colon, fils de don Cristobal ; ce qui porterait à croire qu'on avait introduit quelques nègres par contrebande. Quoi qu'il en soit, ce ne fut qu'en 1521, immédiatement après la mort de Velásquez, que pour la première fois les Flammands amenèrent, avec l'autorisation du roi, trois cents nègres à Cuba » (Mercedes de Santa Cruz y Montalvo, 2006, p. 49).

¹⁰⁹ Mulâtre : mélange né d'un père noir et d'une mère blanche, ou d'une mère noire et d'un père blanc ou de deux parents mulâtres.

¹¹⁰ En Amérique latine et dans l'Amérique du Nord francophone, *métis/métisse* (*mestizo/mestiza* en espagnol) désignait à l'origine une personne née d'un père aborigène et d'une mère européenne ou d'un père européen et d'une mère aborigène. Vers 1570, les quelques Aborigènes qui restaient furent regroupés en villages dont le principal, Guanabacoa, comptait « 60 Aborigènes mariés ». Au milieu du XVIII^e siècle, deux communautés aborigènes, *Caney* et *Jiguani*, existaient encore dans la partie orientale de l'île (Benítez, 1976).

surface de terres cultivables. Le besoin des propriétaires fonciers de se connecter au marché mondial capitaliste de plus en plus ressenti devenait pressant :

« Cette stratégie était celle d'une insertion de la colonie, dans le système mondial capitaliste, opérée par une alliance passée entre classes dominantes créoles et classes sus-dominantes du centre du système (espagnoles et, surtout, anglo-américaines) » (Herrera, 2003, p. 25).

Avant d'entrer dans une trajectoire de « *spécialisation sucrière* » au milieu du XVIII^e siècle, la culture sucrière, sans être négligeable, fut de très loin du niveau obtenu dans les colonies françaises, comme Saint-Domingue ou anglaises comme la Jamaïque. Les premières difficultés pour la colonie résidaient dans l'accumulation de moyens qu'exigeait dès le départ le moindre *ingenio* (moulin) : terres, animaux, bras... et le moulin lui-même. On peut imaginer que ce travail de construction de la base productive sucrière fut résolu dès le départ, grâce à l'intervention des charpentiers de marine, mais tout cela représentait un coût, bloquant l'amorce des structures purement capitalistes, et notamment le processus de concentration des moyens de production (moulins, terres...) à l'origine du *latifundio* sucrier. Les « *faveurs royales* » ont permis de concéder davantage de terres et d'esclaves aux propriétaires fonciers sucriers, produisant ainsi « *un élément constitutif du capitalisme en sa phase d'accumulation primitive et de transfert massif du surplus périphérique vers le centre européen* » (Herrera, 2003, p. 25). Grelier détaille les prémisses de l'introduction du capital dans la culture du sucre :

« À Cuba, où de très modestes et très rustiques trapiches fournissaient un peu de 'miel' à la population, les premiers ingenios furent fondés tout près de La Havane, au cours de l'ultime décennie du XVI^e siècle. Ils étaient actionnés par la zanja real, l'aqueduc à ciel ouvert qui alimentait en eau potable la jeune capitale et les flottes qui s'y rassemblaient. Mais en 1596, quinze colons habitant la ville réitéraient une demande de prêt, déjà adressée à la Couronne, afin de faciliter la production sucrière. Pour affirmer leur propre capacité, ils précisèrent : 'Chacun de nous possède son ingenio, déjà construit'. L'aide officielle leur parvint enfin, sous la forme d'une ordonnance royale, interdisant de déposséder pour dettes les propriétaires d'ingenios de leurs terres, de leurs moulins, de leurs ustensiles, de leurs esclaves et de leurs bêtes de bât. On voit en passant que, dès cette époque, dans le langage des fonctionnaires de la cour, le vocable ingenio désignait l'ensemble des biens ou des outils destinés à la fabrication du sucre » (Grelier, 1967, p. 270).

1.1.3 Les caractéristiques de l'éducation coloniale à Cuba : le déracinement socioculturel des populations aborigènes

Le contrôle de la population aborigène à travers la pratique du christianisme a été un élément fondamental dans le fonctionnement du système colonial. L'« *instruction* » coloniale, fondée sur la tradition scolastique, visait la construction d'une âme religieuse et d'une personnalité inspirée par les

valeurs morales de la religion catholique espagnole¹¹¹. Cette forme d'« *instruction* » imposée à la population aborigène représentait ce que certains auteurs ont qualifié d'« *instrumentalisation idéologique du colonialisme espagnol* » (Gil et alii, 2003). Guadarrama décrit le fondement de cette idéologie :

« *La scolastique comme instrument idéologique du colonialisme espagnol monopolisait dans l'île, comme dans le reste de l'Amérique, non seulement la philosophie, mais les autres formes de la conscience sociale. Le dogmatisme et l'autoritarisme qui la caractérisaient ont empêché le développement de réflexions différentes. D'autre part, les prêtres et les autres professionnels de l'enseignement scolastique étaient en majorité espagnols [...]* » (Guadarrama cité in Chávez, 1996, p. 2).

Pour reprendre une terminologie plus contemporaine, l'évangélisation des Aborigènes devait passer par la « *colonisation de leur imaginaire* »¹¹² (Gruzinski, 1988). Les Aborigènes devaient démontrer la rationalité de leur esprit, en se convertissant en chrétiens et sujets du roi : cette obligation était l'unique possibilité de rattachement à la nature humaine reconnue par l'Église. La priorité donnée à l'évangélisation des Aborigènes était rappelée dans le célèbre bulle papale rédigée par Alejandro VI, le 4 mai 1493 :

« *Hommes bons, docteurs, savants et experts, même craintifs de Dieu, instruisez la foi catholique, les bonnes coutumes, et mettez toute la diligence qu'il convient [...]* » (Pichardo, 1984, p. 191)

Le processus d'évangélisation des Aborigènes répondait, selon les historiens cubains, à une forme de « *transculturation* », par opposition à l'« *acculturation* ». La culture des Aborigènes n'a pas été absorbée totalement par la culture dominante au nom de la modernité, ce qui caractérise le concept anglo-saxon d'« *acculturation* ». Les rites précolombiens continuaient d'exister et de résister, sous une forme constamment dominée dans le processus d'« *occidentalisation* ». Nous citons Fernando Ortiz, célèbre ethnologue cubain du XX^{ème} siècle et qualifié de « *troisième découvreur* » de Cuba, en raison de ses apports sur la connaissance de l'identité cubaine :

« *Nous comprenons que le concept de transculturation exprime mieux les différentes phases du processus de transition d'une culture à une autre, car il n'implique pas seulement l'acquisition d'une culture différente, qui est le propre du concept anglo-saxon d'acculturation, sinon bien le fait qu'il*

¹¹¹ La scolastique fut un régime de pensée et d'enseignement commencé au Moyen Age à partir du XIII^{ème} siècle, principalement en théologie, se caractérisant par la *lectio*, commentaires destinés à faire comprendre des œuvres de nature religieuse, philosophique ou scientifique, la *quaestio*, questions posées par le maître afin de résoudre des problèmes de théologie ou de philosophie selon un schéma rigoureux, et la *disputatio*, débat public entre maître et élèves.

¹¹² Dans son livre, *La Colonisation de l'imaginaire, Sociétés indigènes et occidentalisation dans le Mexique espagnol*, publié en 1988, Gruzinski présente les résultats de quinze années de recherches sur les processus d'acculturation qui affectent les sociétés aborigènes du Mexique central pendant les trois siècles de la domination espagnole. Selon l'auteur, il s'agit en définitive, comme l'indique le sous-titre, d'une « *occidentalisation* » plutôt qu'une acculturation. La démonstration se fonde sur trois axes principaux : les rapports entre l'image et l'écriture ; la christianisation de l'imaginaire et la « *capture* » du surnaturel européen. L'auteur montre comment les Aborigènes ont su « *greffer* » sur l'image chrétienne leur propre imaginaire.

détermine nécessairement la perte et le déracinement de la culture précédente, ce qui signifie une déculturation partielle et, en plus, la création simultanée de nouveaux phénomènes culturels que l'on pourrait qualifier de néoculturation » (Ortiz, 1953, pp. 125-126).

L'auteur a appliqué ce concept dans son oeuvre historiographique, en expliquant le métissage comme processus d'intégration de la nationalité cubaine. L'auteur emploie une métaphore culinaire, l'*ajiaco* (sorte de pot-au-feu au piment fort ou doux), pour décrire la formation du peuple cubain, rejetant ainsi la métaphore états-unienne du « *creuset* ». Il écrit :

« C'est le ragoût le plus typique et le plus complexe, fait de plusieurs variétés de légumes, que nous appelons viandas et de pièces de viandes ; le tout est cuit dans l'eau au point d'ébullition jusqu'à ce qu'il devienne un potage très épais et succulent assaisonné avec l'ajile plus cubain (piment fort) dont il tire son nom. [...] Ce qui caractérise Cuba est, qu'étant un ajiaco, son peuple n'est pas un ragoût achevé, mais est toujours en train de cuire. Depuis l'aube de son histoire jusqu'aux heures qui s'égrainent présentement, il y a eu l'addition renouvelée de tubercules, de fruits et de viandes exogènes dans la marmite cubaine, un bouillonnement incessant de substances hétérogènes. D'où le changement dans sa composition, et (le fait) que la cubanité a une saveur et une consistance différentes selon qu'on goûte ce qui est au fond, au milieu ou sur le dessus de la marmite, là où les légumes sont encore crus et le liquide bouillonnant encore clair » (Ortiz, 1953, pp. 125-126).

L'« *instruction* » coloniale était utilisée comme instrument pour déraciner les valeurs et les croyances aborigènes (Patiño *et alii*, 1996). Les institutions spécifiques dédiées à la découverte du savoir théologique ont été créées, organisées et entretenues par l'Église catholique. Le premier institut d'enseignement recensé à Cuba est daté de 1523, appelé *la Scholatria*. Il fut fondé dans la cathédrale de Santiago de Cuba et l'on y enseignait le latin et le castellan aux Aborigènes. La création de cette école destinée à l'enseignement de la grammaire constituait le point de départ de la culture cubaine sous influence coloniale. L'authentique culture cubaine, ancestrale, venait de connaître son premier déracinement par la substitution de la langue espagnole au dialecte des Aborigènes, l'*arauaca* (Morales *et alii*, 1978).

Dominicains, Franciscains, Augustins, Mercédaires et Jésuites avaient des différends sur les modalités de la conversion des Aborigènes et de leur apprentissage. Des rivalités internes existaient dans la définition du projet hispano-scolastique mais toutes les confréries reconnaissaient la politique d'évangélisation comme nécessaire et sans recours. Cela explique pourquoi l'Église a pris en charge les « *fondamentaux* » de l'enseignement, soit le niveau équivalent de l'enseignement primaire d'aujourd'hui. Le renforcement de la foi religieuse dès l'âge du primaire était une condition *sine qua non* pour accéder à un enseignement plus évolué (Sosa et Penabab, 2001, p. 106). Les premiers enseignements de niveau secondaire étaient gérés également par l'Église, comme les « *Seminarios* » (*Seminario Tridentino* [1605] et *Seminario San Ambrosio* [1689] à La Havane) et les « *Colegios* » (*Colegio San Francisco de Sales* à La Havane [1689]).

Dans l'objectif de christianisation imposé à travers les ordres monastiques, il existait une différenciation de nature ethnique, quand à l'accès aux fondamentaux scolaires. En effet, le peu d'éducation dispensé dans les instituts religieux était destiné en priorité aux enfants des Espagnols, « *hijos de vecinos* » (dans la traduction, *filis de voisins*). Les méthodes d'enseignement consistaient à

mettre l'accent sur l'apprentissage de base axé sur l'écriture et la lecture « *escuelas de las primeras letras* » (*écoles des premières lettres*). Les Aborigènes et les esclaves noirs étaient exclus de ces enseignements. L'influence des premiers conseils municipaux, « *cabildos* », dirigés par les colons, était déterminante dans le processus de sélection des enfants à « *instruire* ».

Pour les enfants blancs espagnols, nous préférons insister sur la notion d'« *éduquer* » à la différence d'« *instruire* », car il s'agissait pour eux de les valoriser socialement et économiquement, de les conduire vers l'extérieur, et non de favoriser essentiellement la construction d'une âme, comme le cas des Aborigènes. Pour ceux-ci, l'apprentissage se limitait essentiellement à la foi religieuse, à la découverte de la langue espagnole et aux connaissances de techniques agricoles européennes. Les enfants des Espagnols pouvaient compter sur un enseignement général que l'on pourrait qualifier d'« *évolué* » (enseignement des mathématiques, de la physique, du commerce, du droit, etc.), donc un enseignement au-delà des « *primeras letras* ». Sur le plan global, la formation n'en demeurerait pas moins extrêmement limitée dans l'île. Jusqu'en 1603, un seul professeur de grammaire à La Havane se dédiait exclusivement à l'enseignement du latin pour les enfants issus de l'élite espagnole, avec un salaire de cent *ducados* par an, payé par le conseil « *cabildo* » (Chávez, 1996, pp. 3-7).

L'instruction coloniale concernant les Aborigènes avait donc pour fonction de catéchiser les populations. Et pour servir de référent, était reproduit sur l'île le modèle éducatif de l'enseignement ecclésiastique existant dans la métropole. Une cédule royale décidait, en 1526, d'envoyer douze enfants aborigènes natifs de Cuba pour l'Espagne, dont le métis Miguel Velázquez (*cf. infra* encadré II.1). L'objectif était d'accoutumer un groupe d'enfants cible aborigènes à l'environnement éducatif de la métropole, et tout ce que cela impliquait en termes de croyances et de valeurs morales. Portuando décrit à ce sujet) : « *nous les envoyons s'éduquer dans les monastères et les collèges, et après avoir reçu un enseignement particulier sur notre sainte foi catholique et l'avoir bien interprétée dans notre manière de vivre, ils reviennent sur leurs terres et instruisent les siens de la même manière* » (Portuando, 1974, p. 95).

Miguel Velásquez, métis, premier professeur cubain et auteur de l'unique musique aborigène connue dans les Caraïbes.

L'unique musicien caribéen connu, portant une ascendance aborigène, est née à Cuba. Il s'appellait Miguel Velásquez et était métis, fils d'un espagnol et d'une aborigène *Tainos*, et neveu du *conquistador* Diego Velásquez. Il fut envoyé en Espagne pour étudier la musique à Alcalá de Henares et à Séville, et dès son retour à Cuba, il prit les fonctions de gouverneur de conseil en 1544 et entrepris la charge d'enseigner la grammaire à la cathédrale Santiago de Cuba comme premier professeur recensé dans l'île (Otero, 1972). Les connaissances acquises dans la pratique des chants grégoriens lui permirent également de donner des cours de musique et feront de lui le premier compositeur et musicien cubain (Chávez, 1996, p. 4). Il avait observé, dès son retour d'Espagne, la chute démographique catastrophique de la population aborigène. Il fustigeait une forme d'ethnocide scrupuleusement préparée par les autorités coloniales qui ne fut autre que l'élimination culturelle, spirituelle et linguistique des Aborigènes. Il s'exclama à son arrivée : « *Triste terre comme terre tyrannisée et de seigneuries !* » (*Triste tierra como tierra tiranizada y de señoríos*) (Santiago, 2002). Dans l'article *De l'ethnocide* de Pierre Clastres, il est souligné : « *Le génocide assassine les peuples dans leur corps, l'ethnocide les tue dans leur esprit. Dans l'un et l'autre cas, il s'agit bien toujours de la mort, mais d'une forme différente : la suppression physique et immédiate, ce n'est pas l'oppression culturelle aux effets longtemps différés, selon la capacité de résistance de la minorité opprimée. Il n'est pas ici question de choisir entre deux maux, le moindre : la réponse est trop évidente, mieux vaut moins de barbarie que plus de barbarie* » (Clastres, 1980, p. 24).

L'expérience consistant à former des Aborigènes dans la métropole, entre 1526 et 1532, contre l'avis des colons qui considéraient leur apprentissage comme un moyen de résistance à l'assimilation,

fut finalement un échec (Le Riverend, 1967, p. 78). En réalité, l'héritage des rites précolombiens ne pouvait s'effacer aussi rapidement, comme l'auraient souhaité les « *missions* » évangélistes. L'imposition du baptême, du mariage, des funérailles religieuses, les nouvelles valeurs morales et la nouvelle langue représentaient autant d'apprentissages nouveaux que les Aborigènes ne pouvaient assimiler d'une traite. D'ailleurs, précise Grelier, l'indifférence des Aborigènes était plus répandue que l'incroyance (Grelier, 1970, p. 109). Ce constat est corrélé avec le fait que les écoles et les collèges religieux ont été créés avec retard sur l'île (excepté *la Scholatria* en 1523). Cuba a été l'un des rares pays d'Amérique hispanique, et peut-être le seul, où les premières universités ne sont pas nées des collèges ouverts par le clergé (Grelier, 1970, p. 110). Toutefois, des institutions d'entraide, dont principalement celles d'obédience jésuite, représentaient souvent un recours efficace pour les Aborigènes qui souhaitent conserver leur identité et leur culture. Elles opposaient un frein ou une tutelle culturelle et spirituelle aux excès des colonisateurs. Elles proposaient de préserver les langues aborigènes, en les décryptant et en composant des abécédaires. En regroupant les populations primitives autour de leurs monastères, ces institutions religieuses les protégeaient également de l'exploitation de l'« *encomienda* », et les aidaient à se sédentariser. L'apprentissage aux Aborigènes des techniques agricoles relevait également de ces institutions.

En ce qui concerne l'instruction des premiers esclaves africains, elle semble être mise particulièrement de côté jusqu'à la fin du XVII^e siècle, début de la phase d'endoctrinement religieux similaire à celle opérée avec les Aborigènes (Sosa Rodríguez et Penabab Félix, 2001, p. 142)¹¹³. Avant cette date, le peu d'entre eux qui arrivaient à atteindre un minimum d'instruction élémentaire (l'équivalent des « *primeras letras* ») et ceux qui maîtrisaient un métier, constituaient une réelle exception. Pour être passée très vite de population importée composée des Noirs *bozales*¹¹⁴ – assimilables à un réservoir de « *marchandises humaines* » –, à celle de force de travail esclave, la population africaine n'avait ni le droit, ni le temps de se former. La possibilité d'« *acheter la liberté* » par l'enrichissement des connaissances était quasiment nulle. Très faibles étaient ceux qui pouvaient acquérir une formation permettant d'avoir un métier qualifié (musicien, cuisinier, parfumeur, perruquier, cordonnier...) (Sosa Rodríguez et Penabab Félix, 2001, p. 130). Or, ce bénéfice de qualification offrait une prime de revente substantielle de l'esclave sur les marchés citadins : cette formation étant directement ou indirectement le fruit de l'investissement du maître qu'il souhaitait escompter sur la vente de son esclave. Les quelques esclaves qui parvenaient à découvrir le savoir des

¹¹³ L'analyse très documentée de Fuentes (1994, p. 26) montre tous les éléments qui ont été détruits lors du passage d'Afrique à Cuba. Les rites collectifs, qu'ils soient liés au lignage ou au village, ont disparu. Ce sont les rites publics qui ont le plus pâti de la réimplantation dans les Caraïbes. Les religions africaines ont ainsi perdu leur rapport avec le pouvoir politique, en particulier leur fonction de légitimation du pouvoir des chefs. C'est donc tout un « *savoir* » collectif africain qui a été laminé par la déportation et substitué par l'évangélisation.

¹¹⁴ Dénomination qui s'appliquait aux Africains sans instruction et encore « *sauvages* » (écrit en ces termes par l'auteur) ; à Cuba, le terme *bozal* se réfèrait à un Noir né en Afrique (cf. « *bossal* » en français des Antilles) (Mercedes de Santa Cruz y Montalvo, 2006, p. 52).

maîtres étaient les esclaves domestiques, les *criados*, ayant accès plus facilement à un environnement propice à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et du calcul (Pérez, 1941). Certains d'entre eux devenaient professeurs, mais exerçaient dans la clandestinité, au sein des premières écoles à domicile appelées « *écoles des amis* » (« *escuelas de amigas* »). Dans ce type d'institutions éducatives informelles, les connaissances essentielles à l'éveil de l'esprit, indépendamment de celles insistant sur la foi catholique, étaient transmises aux enfants noirs, mulâtres, métis et même certains blancs (particulièrement les filles blanches) (Sosa Rodríguez et Penabab Félix, 2001, p. 127).

En définitive, nous observons que l'instruction dispensée à la population aborigène a contribué, dès le départ de la « *conquête* », au renforcement de l'élite espagnole, par l'établissement de hiérarchies sociales spécifiques, comme celles afférentes au contrôle d'accès à l'éducation au-delà des « *primeras letras* ». L'influence des « *vecinos* » pour monopoliser les premières formes d'éducation formelle au bénéfice de leurs pairs est représentative de ce contrôle. La domination culturelle s'est réalisée selon des attitudes différentes des ordres religieux chargés de la christianisation, mais toutes ont insisté sur une « *instruction* » guidée et dominée par la foi chrétienne. La volonté d'imposer le modèle hispanique comme un référentiel de vie, et tout particulièrement l'endocritinement culturel et spirituel des jeunes aborigènes en Espagne, révèlent une forme d'instrumentalisation de la domination culturelle. Face à l'extension du mode de travail contraint avec l'arrivée massive des esclaves africains et aux contradictions naissantes entre les Espagnols et les Créoles à propos de la gestion de la rente tirée de l'exploitation esclavagiste, l'éducation devenait un instrument stratégique pour tenter de réguler les tensions sociales et économiques. Ainsi, l'éducation coloniale allait faire l'objet d'une attention plus aiguë de la part des élites économiques, s'opposant au pouvoir royal, principalement à la fin du XVIII^{ème} siècle et au cours du XIX^{ème} siècle – période correspondante à l'essor du capitalisme agraire à Cuba.

1.2 Production de spécialisation sucrière, extension du capitalisme agraire et gestion organisée de la main-d'œuvre esclave

Le type de plantation sucrière qui s'est imposé dans l'économie d'exportation coloniale à Cuba a sensiblement marqué la vie sociale et culturelle des populations. Initialement sucrière, ce système de plantation va s'adapter à d'autres plantes d'exportation comme le coton, le cacao, le café puis le tabac. Mais cette aire de production agricole ne sera pas homogène, bien au contraire, la monoculture de plantation sucrière va dominer. Elle agira comme facteur d'impulsion à l'émergence d'un capitalisme de production, d'origine agraire, avec son corollaire, la rationalisation du travail entièrement basée sur « *le système esclavagiste* » (Herrera, 2003, p. 24). À partir de là, les classes sociales seront extrêmement séparées et la société coloniale sera trempée d'une multiracialité et d'une

extrême stratification : les classes et les races seront hiérarchisées. La main-d'œuvre supplémentaire d'origine africaine qui a été nécessaire pour faire fonctionner l'économie de plantation a renforcé le système de classement racial¹¹⁵, ce qui a accentué le problème inter-ethnique. Au sein de la hiérarchisation, les barrières entre classes correspondent aux barrières entre races.

1.2.1 Les origines imbriquées de l'essor de l'économie de plantations et de la consolidation du système esclavagiste aux XVIII et XIX ème siècles

Le développement de l'agriculture d'exportation, commencé au milieu du XVIII ème siècle, est conditionné favorablement par l'environnement international et par la promulgation de lois bénéfiques au développement du libre commerce. Entre 1765 et 1778, les principales lois votées, appelées *les réformes des Bourbons*, visaient précisément à dynamiser les exportations en faveur du produit sucrier et à intensifier le commerce des esclaves. Ce processus a conduit à une forte spécialisation sucrière. Sur la base de celle-ci, Cuba est devenu le troisième pays producteur mondial de sucre, après la Jamaïque et le Brésil pour ensuite, dès le milieu du XIXe siècle, être le plus gros producteur et exportateur de sucre au monde. Cette croissance a été le résultat de facteurs externes successifs – précisément trois facteurs selon Herrera (2003, pp. 27-29) –, qui ont profondément caractérisé la spécialisation de production sucrière. Celle-ci a été sans comparaison dans l'histoire de la colonisation hispanique en Amérique, puisqu'elle a alimenté un marché d'agro-exportation non destiné à la métropole, mais orienté vers l'Europe occidentale et les États-Unis (Santamaría García et García Álvarez, 2004, p. 41).

Le premier facteur exogène qui a expliqué la spécialisation de production sucrière a été la conquête de La Havane par les Anglais en 1762 et leur présence sur l'île durant onze mois (Díaz Vázquez, 2000). Cet acte de guerre a surtout été considéré dans l'historiographie économique comme un facteur clé dans l'accélération du processus de libéralisation du commerce dans les Antilles en 1778, « *el Reglamento del Comercio Libre en las Antillas* »¹¹⁶.

¹¹⁵ Il s'agit de comprendre que l'emploi du terme « *race* » ne fait pas tant allusion à la pigmentation ou à des traits de la physiologie, qu'il ne sert à marquer une différence de classe, celle qui dans la société sépare le colonisé du colonisateur.

¹¹⁶ La réforme de libéralisation du commerce avait déjà été initiée sous forme expérimentale à partir de 1765 pour être ensuite étendue à l'ensemble de l'empire espagnole.

L'introduction par les Anglais de 4 000 esclaves¹¹⁷ dans l'île durant cette courte période d'occupation a été un élément révélateur de la dynamique du processus de libéralisation du commerce des richesses matérielles et humaines¹¹⁸. En 1778, à la suite du règlement du conflit qui opposait l'Espagne et le Portugal, les comptoirs de *Fernando Po* et d'*Anabon* sont transférés aux Espagnols, ce qui produit une impulsion fulgurante de la production et de l'exportation du produit sucrier cubain (Blackburn, 1997, pp. 497-500). L'introduction de 33 409 esclaves sur la seule période 1764-1790 (Le Riverend, 1967, p. 78) montre l'expansion des besoins de main d'œuvre esclave dans une économie sucrière en plein essor. Entre 1770 et 1800, arrivent à Cuba autant d'esclaves Noirs d'Afrique que durant les trois siècles antérieurs (Cantón, 2003)

Le deuxième facteur exogène qui consolide la spécialisation sucrière de l'île a trait à la révolution de la colonie esclavagiste de Saint-Domingue pour son indépendance en 1792. La destruction des plantations a conduit les exploitants et négociants à saisir les opportunités de commerce à proximité géographique et à plus grande échelle sur l'île cubaine¹¹⁹. Les nouveaux colons vont grossir les rangs de la bourgeoisie sucrière cubaine, à un moment où le prix du sucre sur le marché mondial s'envolait (chute de la production mondiale et croissance de la demande sur les marchés européens). C'est également la période où s'exposaient au premier rang économique de la société coloniale, les propriétaires latifundiaires et les maîtres des centrales sucrières qui constituaient la « *saccharocratie* » (Díaz Velázquez, 2000). Cette « *saccharocratie* » fut le produit de la forte influence des propriétaires fonciers connectés à l'essor de la production et de l'exportation du sucre. Sa « *connexion au marché mondial* » (Herrera, 2003, p. 25) faisait d'elle la classe dominante dans l'île. Le très célèbre « *Discours sur l'agriculture à La Havane et les moyens de l'encourager* » (*Discurso sobre la agricultura de la Habana y medios de fomentarla*) de l'économiste Francisco de Arango y Parreño en 1792, porte-parole de la classe des propriétaires des plantations, homme d'État

¹¹⁷ Selon Humboldt, 60 000 esclaves ont été introduits à Cuba depuis la *conquista* en 1521 jusqu'en 1763, donnée confirmée par l'étude de Juan Pérez de la Riva, dans son livre « *el Barracon* » (1975), ainsi que par Aimés (1967).

¹¹⁸ García de León (2005) décrit avec précision l'impact de l'intervention anglaise sur la croissance du commerce colonial de l'île : « *La prise de La Havane a représenté une étape cruciale et a encouragé une activité commerciale intense : tandis qu'il arrivait normalement environ 15 bateaux par année à son dock pendant l'occupation britannique (entre août 1762 et juillet 1763), le port a été visité au moins par 700 bateaux marchands britanniques et anglo-américains... Le transport maritime avait donc prospéré pendant la guerre depuis le port de La Havane en raison de sa position privilégiée dans 'le voyage de retour' de Nouvelle Espagne puisqu'en 1740 la Compagnie de La Havane avait été autorisée à faciliter le monopole commercial de tabac avec l'Espagne. La Compagnie, commandée par les Cubains et les Espagnols, avait la charge de livrer régulièrement à San Agustín de la Florida des produits venant de Nouvelle Espagne [...]. Les petits bateaux dédiés à la contrebande commerciale se sont développés et s'occupaient du transfert illégal à grande échelle 'des marchandises humaines' d'origine africaine, en raison de l'augmentation de la demande de main d'œuvre. Cette contrebande entre la Floride et Cuba a augmenté sensiblement pendant l'occupation anglaise. »*

¹¹⁹ En 1804, les droits des citoyens sont accordés aux anciens esclaves et Haïti devient la première république indépendante des Amériques. En provoquant le « *boom sucrier* » à Cuba, cette révolution haïtienne cause concomitamment une peur raciale parmi les planteurs blancs cubains (cf. Knight, 1970, pp. 23-24).

issu de la bourgeoisie naissante et réformiste économique (1765-1837), exprimait sans-détours les objectifs de la nouvelle économie insulaire : « *presque toute la théorie de cette moderne science se réduit au fait de lever les obstacles, d'ouvrir les communications et de faciliter les ouvertures* » (Arango y Parreño cité in García de León, 2005, p. 21).

Un dernier facteur, et non des moindres si l'on tient compte de la portée de son influence dans l'histoire géopolitique du pays, est l'ouverture du nouveau marché états-unien et de ses anciennes colonies à la production sucrière cubaine. L'indépendance états-unienne provoque en effet une coupure des liaisons d'approvisionnement en sucre avec les colonies anglaises, et agit de manière dynamique sur les relations commerciales entre Cuba et les États-Unis. En raison du soutien de la couronne espagnole aux mouvements séparatistes en guerre contre l'Angleterre, les colonies ont été autorisées à commercer avec des pays étrangers neutres, dont les États-Unis en 1776. Cette première connexion commerciale entre Cuba et les États-Unis allait sensiblement et durablement marquer l'orientation géostratégique des intérêts états-uniens envers Cuba. Les États-Unis constituaient un acteur incontournable pour le transport marchand du sucre cubain, et facilitait par la même occasion le transit des esclaves noirs vers Cuba. Les commerçants états-uniens achetaient le sucre brut (non raffiné) de Cuba et des métaux comme le cuivre et vendaient en échange de la farine de blé, le bois nécessaire à la production du sucre et même des esclaves (Le Riverend, 1967, p. 162). Mais les relations entre Cuba et les États-Unis allaient au-delà de l'intérêt commercial, puisque les investisseurs états-uniens prenaient progressivement une partie du contrôle des plantations sucrières de l'île. C'est ainsi que l'économie sucrière cubaine et sa capacité de pouvoir être facilement contrôlée de l'extérieur représentaient aux yeux des « *annexionnistes* » états-uniens une opportunité d'accélérer leur politique d'expansion¹²⁰. Et c'est justement durant la période de guerre entre l'empire français et anglais (1790-1815) que les investisseurs états-uniens ont cherché à acquérir des actifs de la production sucrière cubaine : centrales, esclaves, plantations... De cette manière, ils constituaient régulièrement les uniques acheteurs des produits cubains, dont principalement le sucre qu'ils réexporteront en Europe, réalisant ainsi au passage d'énormes profits à partir d'un commerce spéculatif (Le Riverend, 1967, p. 177). Le rapprochement des États-Unis avec Cuba satisfaisait pleinement la « *saccharocratie* » créole liée à l'institution esclavagiste, puisque ce nouveau marché offrait de nouvelles ambitions de production et d'exportation de sucre, qu'elle qu'en soit la destination. De surcroît, la bourgeoisie créole sucrière recherchait le soutien d'un pays qui leur apporterait non seulement la garantie d'un

¹²⁰ Portell Vilá (1938) fait directement référence aux intérêts marchands des nouveaux intervenants états-uniens sur l'île : « *les premiers nord-américains qui se sont établis à Cuba n'étaient pas des militaires, des prêtres, des philosophes, des éducateurs, des économistes, des libérateurs ou des scientifiques, mais des négociants qui, venant d'un pays en pleine évolution agricole-industrielle, arrivaient à Cuba pour lever les barrières d'un monopole commercial imposé à Cuba, seulement et exclusivement, dans une colonie où l'économie a été construite sur l'exploitation de deux ou trois produits non destinés à l'alimentation de base de sa population et l'importation de produits de subsistance pour toute cette population* ».

marché périphérique, mais surtout une aide effective dans un processus futur d'accession à l'indépendance contre le joug espagnol.

La prise en compte des circonstances exogènes à l'origine de la spécialisation de production sucrière fait de Cuba une colonie hors échelle. L'interdépendance élevée entre la dynamique de l'activité sucrière et l'expansion de l'esclavage a caractérisé singulièrement Cuba dans l'espace colonial hispanique. La succession des événements ou « *chocs* » historiques – occupation de La Havane par les Anglais, rébellion à Saint Domingue en août 1791, connexion au marché états-unien –, ont placé l'île sur une trajectoire de production et de commercialisation extrêmement dépendante du marché mondial et du « *capital marchand mondialement dominant* » (Herrera, 2003, p. 27). De surcroît, cette dynamique d'insertion du système agraire de plantation dans le marché mondial a bénéficié de facteurs endogènes associés aux dotations naturelles spécifiques de l'île¹²¹. Comme l'a montré Moreno Fraginals dans son livre *El ingenio*, le passage entre la sucrerie primitive et la production à grande échelle durant le premier quart du XIX^{ème} siècle a été le produit de la logique mercantiliste de la génération des Créoles, représentée par Arango y Parreño et Joaquín Santa Cruz y Cardenas, membres influents de l'oligarchie sucrière naissante. C'est justement Arango y Parreño qui avait convaincu la couronne d'Espagne de faciliter le commerce des esclaves à La Havane. José Gomariz conclut ainsi : « *le vide laissé par Haïti dans le marché mondial à partir de 1791 créa une conjoncture économique dans les Antilles qui favorisa auprès de l'oligarchie cubaine et à travers son représentant intellectuel Arango y Parreño, la transformation de Cuba en la plus grande plantation sucrière du monde et un des marchés esclavagistes les plus importants du XIX^{ème} siècle* » (Gomariz, 2004, p. 47).

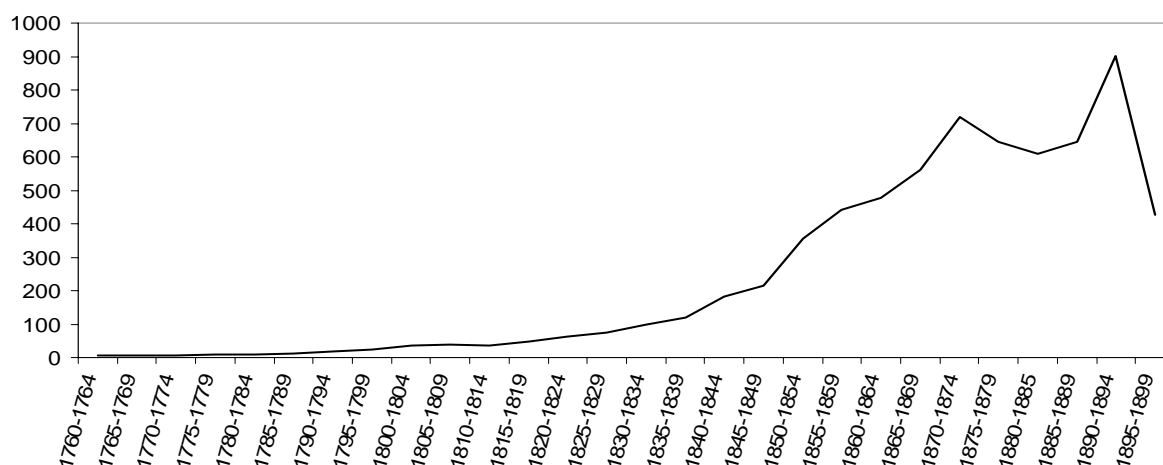
1.2.2 La transformation de la colonie en économie d'exportation sucrière

Nous avons décrit antérieurement les origines conduisant vers la spécialisation sucrière de l'économie. Le début du « *cycle sucrier* » pour reprendre la terminologie utilisée par Le Riverend (Le Riverend, 1967, p. 36) se traduit par un accroissement considérable de la production en volume et sa contribution dans la production mondiale. En termes de production, cela signifie : 5 300 tonnes en

¹²¹ Moreno Fraginals précise à ce sujet : « *Cuba possédait, par ordre croissant, les quatre conditions fondamentales caractérisant la grande économie sucrière du XVIII^{ème} siècle. À savoir premièrement : des terres fertiles, d'exploitation facile, situées près de la côte, avec un accès facile aux ports d'embarquement ; deuxièmement : des forêts qui fournissaient des bois de grande qualité pour la construction de « trapiche » (moulin à sucre), de charrettes en plus de fournir du combustible (bois de chauffage) ; troisièmement : du bétail abondant qui nourrissait les esclaves et contribuait à l'activité de récolte (traction animale). Généralement, le bœuf était la seule force motrice du moulin à sucre. On utilisait exceptionnellement le mulet ou la force hydraulique pour le moulin, mais le transport de la canne brute et du sucre restait toujours à la charge des bœufs ; quatrièmement : l'instrument de travail que représentait la main-d'œuvre esclave* » (Moreno Fraginals, 1978, p. 15).

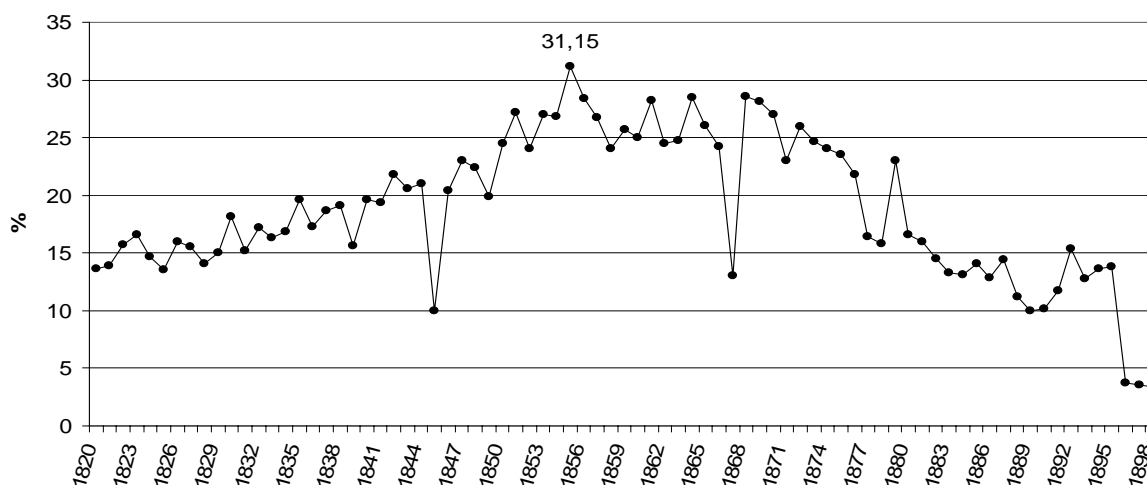
1760/64, 34 930 tonnes en 1800/04 puis 477 680 tonnes sur la période 1860/64, soit une progression certes non linéaire car caractérisée par de crises récurrentes et de contrecoups, mais représentant un bond impressionnant sur le siècle (1760-1864). La contribution cubaine à la production mondiale de sucre illustre fidèlement cet essor : 13,64% en 1820 puis 31,15% en 1855. Sur la seule période 1820-1850, la production cubaine de sucre quintuplait, et son poids dans la production mondiale dupliquait, ce qui permis à Cuba de devenir le premier producteur et exportateur mondial de sucre jusqu'à la décennie 1870.

Graphique II.1 – Production de sucre brut en volume (moyennes quinquennales en milliers de tonnes métriques), Cuba 1760-1899



Source : calculs de l'auteur, d'après Von Humboldt (1989) ; de la Sagra (1831), de la Pezuela (1865-1866), Goizueta-Mimo (1974), Moreno Friginals (1978, tome III, pp. 35-98), *Instituto de Historia de Cuba* (1994), Tomes I y II.

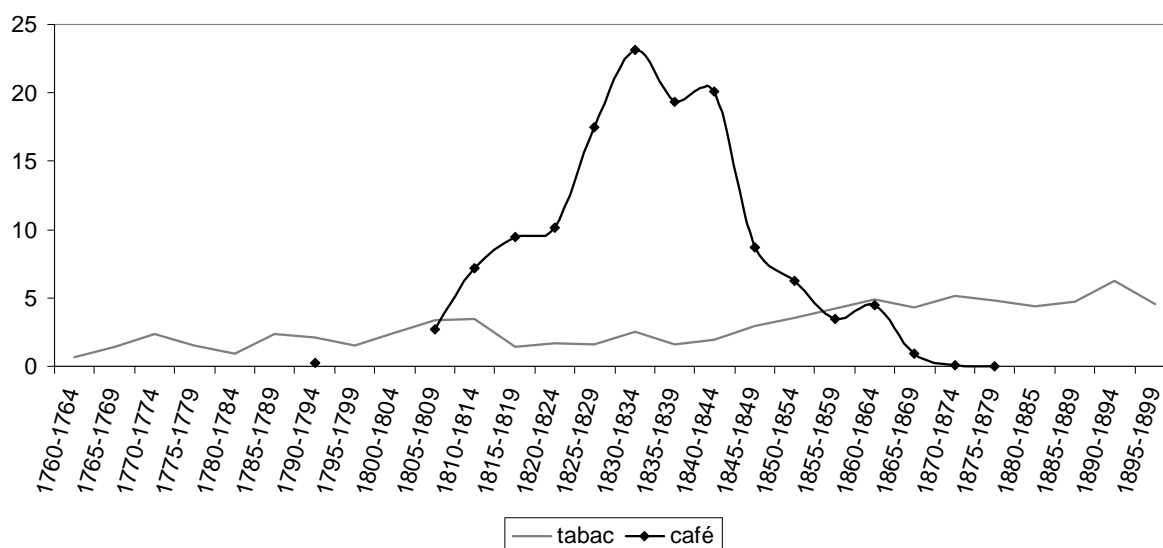
Graphique II.2 – Production cubaine de sucre brut en % de la production totale mondiale, Cuba 1820-1898



Notes : les creux observés en 1845 et en 1867 correspondraient à de forts effets climatiques (cyclones par exemple) et à la crise structurelle de l'économie sucrière à l'origine de la première révolution d'indépendance.

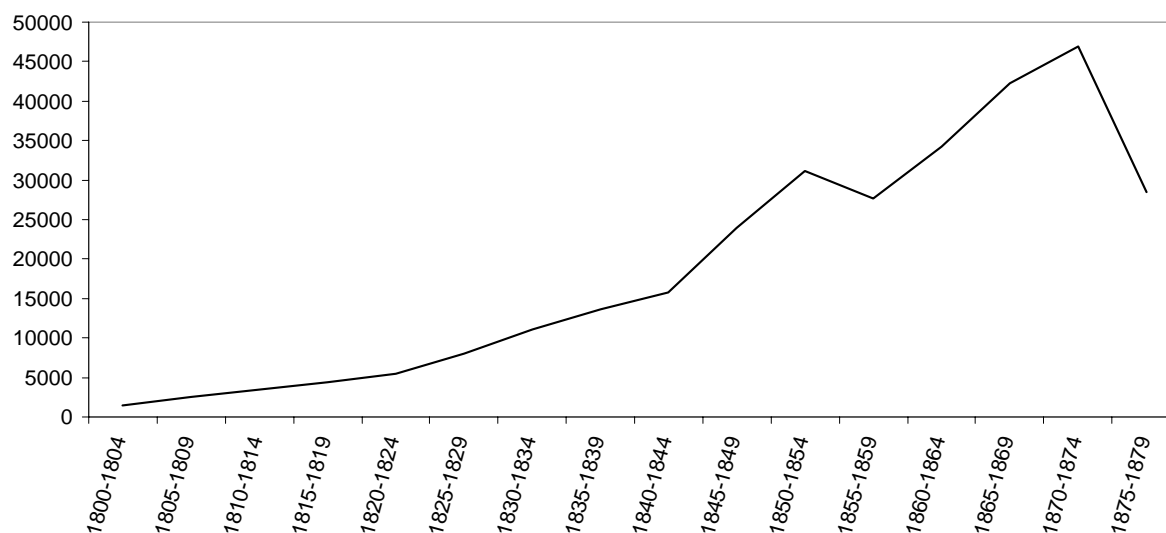
Source : calculs de l'auteur, d'après Moreno Friginals (1978).

Graphique II.3 – Production de tabac (moyennes quinquennales en milliers de tonnes de feuilles) et de café (moyennes quinquennales en milliers de tonnes), Cuba 1760-1899



Source : Moreno Fraginals (1978).

Graphique II.4 – Production de rhum en volume (moyennes quinquennales en litres), Cuba 1800-1879



Source : Moreno Fraginals (1978)

L'un des traits marquants de l'activité économique à l'époque est que celle-ci reposait en grande partie sur la production de la canne à sucre. Le café était également en plein essor au début du XIXe siècle. À quoi il faut ajouter le tabac, dont la création de l'usine royale de La Havane en 1761 avait consacré le régime d'administration directe par la couronne. En 1774, un recensement permettait d'établir 339 grands domaines dédiés à l'élevage et 478 domaines sucriers ; près de 800 exploitations, plus petites, étaient consacrées au tabac (Grelier, 1970, p. 104). Mais le pouvoir d'enrichissement des plantations sucrières par les classes dominantes, notamment créoles, eux-mêmes propriétaires

d'*ingenios* et planteurs latifundiaires, était tellement intense que les autres principales activités agricoles (tabac, café...) furent abandonnées. Comme le précise Grelier: « *Les propriétaires terriens les plus importants, habitant la capitale, exercent bien entendu la fonction commerciale et en même temps qu'ils détiennent l'influence politique. L'introduction de la culture du caféier, en 1788, par des colons français, semblera devoir donner naissance à un noyau économique et social nouveau, moins fermé. Il sera rapidement absorbé* »¹²² (*ibid.*). Cette transition dans la structure productive, passage de la culture du café au produit sucrier, est apparue vers le milieu de la décennie 1840, où les quantités produites de sucre étaient devenues supérieures à celles du café. À ce moment, les tendances croisées de chute de la production caféière et de croissance exponentielle de la production sucrière constituaient un tournant majeur dans la structure socio-économique de la colonie, aboutissant à la formation hégémonique des planteurs sucriers. Ce processus n'a pas été sans provoquer certaines distorsions dans le développement de l'économie nationale : « *la croissance de l'économie cubaine n'a dans ces conditions pas grand-chose à voir avec un 'développement', si ce n'est celui du système esclavagiste, certes imposé et contrôlé par les grands sucriers créoles, mais aussi impulsé et encouragé par les classes sus-dominantes étrangères, tout particulièrement états-uniennes* » (Herrera, 2003, p. 33). Certains calculs conduisant à l'évaluation du revenu agricole, réalisés par Santamaría García et García Álvarez (2004), ont révélé que l'avantage comparatif qu'offrait la production de sucre rendait nécessaire l'expansion d'une production sucrière modernisée et constituée de nouveaux esclaves. Les moyens de production dédiés à la production non sucrière (et hors tabac) se sont nettement réduits, en particulier les terres cultivables. En l'espace d'un siècle (1775-1880) la rente agraire était devenue dépendante de quelques produits d'exportation (principalement le sucre et le tabac), et compte tenu de l'ampleur des bénéfices obtenus, les opportunités de diversification de l'économie (riz, maïs, élevage...) ont toutes été délaissées. On observe la progression relative du produit agricole, où celui du sucre s'est démarqué très nettement par sa domination sur la période 1775-1880 : le sucre représentait 18,8% du revenu agricole en 1775 puis 47,3% sur la période 1842-1846 et 72% en 1880. Les terres cultivables dédiées à l'activité sucrière ont augmenté dans des proportions « *démesurées* » sur une période très courte d'une trentaine d'années, de 1830 à 1860, en passant de 17,5% à pratiquement la moitié des terres totales cultivées. Entre autres facteurs, l'amélioration des infrastructures de production, conduisant à la mécanisation et l'introduction des

¹²² Grelier décrit : « *de 1800 à 1805, plus de trente mille Français se réfugièrent à Cuba. Ils s'installèrent surtout dans la province d'Oriente, où ils introduisirent le caféier. Dans les vals de la Sierra Maestra, on trouve encore les ruines de leurs maisons et quelques tronçons des chemins qu'ils ont ouverts et qu'on appelle toujours caminos franceses. Ils améliorèrent la production sucrière et enseignèrent nombre de petits métiers. Cependant, faute de s'intégrer à la société cubaine, ils demeurèrent peu influents et finirent par se fondre dans le menu peuple cubain* » (Grelier, 1970, p. 104). Nous ajoutons que cette intégration a été d'autant plus contrariée qu'elle intervenait dans une période de transformation économique importante, consistant à modifier l'appareil productif cubain et la structure de propriété foncière en faveur de l'exploitation à grande échelle des plantations sucrières.

technologies, comme la locomotive à vapeur à partir des années 1840, était à l'origine de cette expansion sucrière¹²³.

Nous l'avons souligné, précédemment, l'accentuation vers la spécialisation sucrière a provoqué le blocage du « *développement* », entendu comme une meilleure répartition des moyens de production en faveur d'une production agricole diversifiée. Les différents moyens avec lesquels le système capitaliste colonial en expansion avait réussi à utiliser, transformer, subordonner et incorporer les modes de production préexistants dans un nouveau type de structure agraire dominé par les grandes propriétés des plantations sucrières, répondaient à une logique de « *croissance* » typique du capitalisme agraire (García del Pino et Meliz, 1988, p. 54). L'une des implications de la création des plantations, comme vastes entreprises commerciales, nécessitant une division avancée du travail, une main d'œuvre esclave abondante et bien organisée, une sorte de système structuré des rapports de travail et l'utilisation d'une technologie moderne et spécialisé, a été la modification de la base écologique de l'agriculture traditionnelle de subsistance. D'une manière générale, l'agriculture de plantation dominée par la culture du sucre a eu un effet négatif sur l'agriculture, comme « *activité nourricière* », et par conséquent sur la vie des populations qui en dépendaient.

Dans ces conditions, la logique de la « *croissance* » plutôt que de « *développement* » était le reflet de mauvaises adaptations structurelles, résultant de la croissance du secteur d'exportation. Les bénéfices obtenus de l'activité sucrière étaient reversés presque exclusivement – lorsqu'ils ne retournaient pas en grande partie vers les pays investisseurs (Espagne, Angleterre, États-Unis) –, dans les investissements sucriers (Guiteras, 1928, p. 34).

La distribution du produit agraire et des terres cultivables par produit a révélé une forme « *déstabilisante* » et « *désarticulante* » de la mise en valeur des richesses naturelles de l'île. L'influence des États-Unis sur le commerce extérieur cubain accélérât l'orientation économique de la colonie vers un système général d'exploitation agricole, inséré dans un processus mondial d'accumulation capitaliste, où tous les différents modes de production au niveau local, *i.e.* les « *noyaux capitalistes locaux* » (Herrera, 2003, p. 45), étaient subordonnés aux intérêts du développement du marché états-unien.

En effet, les exportations et les importations cubaines avec les États-Unis portaient principalement sur le commerce du sucre, ce qui aiguisait la forme de dépendance externe et accentuait, par la même occasion, la perte de contrôle de la métropole sur l'ensemble du processus de production du sucre. Si l'on tient compte du commerce extérieur de Cuba, on observe une progression très nette des exportations cubaines destinées au marché états-unien, bien plus que vers l'Espagne :

¹²³ Au début du XIX^{ème} siècle, avec l'invention de la locomotive à vapeur perfectionnée par Richard Trevithick en 1804, Cuba est entrée dans la phase d'expansion de son industrie sucrière. L'arrivée de la machine à vapeur à Cuba en 1837 a déclenché une accélération de la production sucrière. Peu de temps après, l'île est devenu le septième pays du monde en kilométrage de chemins de fer et le premier d'Amérique latine. Les progrès technologiques dans l'industrie du sucre étaient tels, notamment dans les provinces de La Havane et de Matanzas, que cette industrie fut considérée comme la plus dynamique du monde dans le deuxième tiers du XIX^{ème} siècle (Reynolds, 1924, p. 153 ; Reynoso, 1861).

23,7% en 1828, 81,6% en 1877 et 85,6% en 1894. Dans ces exportations, le sucre représentait, en valeur, 55% en 1840 et jusqu'à 65% à 85% à la fin du XIX^{ème} siècle selon les années (James, 1976, p. 49). Cuba exportait, en volume, 30% de son sucre vers le marché états-unien entre 1840 et 1850, 60% en 1860 et 80% au minimum sur la période de 1880 à 1898 (*ibid.*).

Tableau II.2 – Répartition géographique du commerce cubain (en % de la valeur totale), Cuba 1828-1877

	EXPORTATIONS				IMPORTATIONS			
	Espagne	États-Unis	Angleterre	Autres	Espagne	États-Unis	Angleterre	Autres
1828	11,4	23,7	12,2	52,7	23,6	22,4	21,5	32,5
1842	13,0	19,8	35,0	32,2	21,4	25,1	12,6	40,9
1851-1855	11,1	39,0	26,6	23,3	29,1	24,2	20,9	25,8
1877	6,0	81,6	4,3	8,1	27,9	21,6	-	50,2
1891	8,3	86,9	0,5	4,3	32,9	28,8	23,1	15,2
1894	7,6	85,6	1,4	5,4	36,3	38,5	6,5	18,7

Source : Zanetti et García (1998, p. 117).

La dépendance à l'égard des États-Unis constituait alors une « *connexion puissante et précoce de l'économie insulaire aux intérêts des classes hégémoniques anglo-américaines, opérant son arrimage au marché états-unien par l'échange de sucre contre des moyens de production et de financement* » (Herrera, 2003, p. 45). Ce contexte de dépendance était d'autant plus stratégique, puisqu'il intervenait à un moment où les États-Unis souhaitaient moderniser leur structure de production du sucre (notamment sur la côte Est), afin de moins dépendre du sucre raffiné cubain. Cette situation a modifié, à partir de 1860, la nature du produit sucrier cubain exporté aux États-Unis – en passant du raffiné au non raffiné (sucre brut), assimilable à une matière première –, ce qui eu pour implication une décélération du processus de modernisation des structures de production cubaines (Santamaría García et García Álvarez, 2004, p. 225). La conséquence de cette politique a certainement été préjudiciable sur la capacité de développement « *national* » ou d'« *industrialisation locale* » (Herrera, 2003, p. 44) de la production sucrière cubaine.

La pénétration des capitaux états-uniens dans les structures de production de la colonie s'appuyait sur des relations privilégiées entre investisseurs états-uniens et représentants des classes dominantes à Cuba (Porter Vila, 1938, p. 54), et était même soutenue « *par des intérêts espagnols du commerce, de la banque et de l'industrie implantés dans l'île* » (Herrera, 2003, p. 46). Cette spécificité du capitalisme mondial, dont dépendait la périphérie cubaine représentait une forme d'« *annexionisme* », considérée comme le « *point d'aboutissement de la stratégie de collaboration et de soumission des sucriers cubains aux capitalistes sus-dominants nord-américains* » (*ibid.*). L'objectif partagé par les représentants des intérêts capitalistes était la maîtrise des coûts de production de l'activité sucrière et leur rationalisation au moyen de l'intensification de l'esclavage. Les élites locales d'origine créole soutenaient vigoureusement la politique de spécialisation sucrière, qu'elles

souhaitaient moderniser et faire fructifier grâce aux capitaux des investisseurs états-uniens. La conséquence a été que les tensions s'exacerbaient entre une élite créole, soucieuse de préserver la rentabilité du système esclavagiste et donc celui du capital étranger investi, et une oligarchie espagnole souhaitant protéger les intérêts de la couronne vis-à-vis des tentatives « *annexionnistes* » états-uniennes. Les préoccupations entre classes dominantes dans l'île étaient donc divergentes, mais conduisaient chacune à révéler, sans autres alternatives, l'importance accordée à la spécialisation mono-exportatrice de l'économie.

1.2.3 L'expansion du système esclavagiste et le passage à une seconde forme d'exploitation avec le salariat

Il existe une interrelation établie et ferme à Cuba entre le développement du commerce colonial, la production de spécialisation sucrière et la croissance du système esclavagiste (Aimes, 1907 ; Álvarez, 1936 ; Pérez Cisneros, 1957 ; Tortella, 1964 ; López Segrera, 1972 ; Goizueta-Mimo, 1974 ; García Rodríguez, 1985). Cette interrelation a été tellement prégnante et productrice de fortunes immenses que les classes dominantes ont jugé nécessaire de retarder au plus tard l'abolition de l'esclavage, en 1886, bien après celle au Mexique (1829), dans les Antilles britanniques (1833), dans les Antilles françaises (1848)... Or, depuis 1817, la traite à Cuba était interdite, mais les esclaves continuaient à entrer en contrebande¹²⁴.

Précisément, après l'abolition de l'esclavage en Angleterre en 1807 et l'interdiction d'importation de nouveaux esclaves aux États-Unis, les Britanniques cherchaient à imposer une attitude similaire à leurs partenaires diplomatiques, et en réalité à tout le monde occidental. L'essor de l'industrie sucrière cubaine au XIX^e siècle coïncidait avec l'apparition de cette conscience abolitionniste au niveau mondial dominée par l'Angleterre qui, soulignons-le, avait conservé le monopole de la traite depuis un demi-siècle pour en extraire d'immenses bénéfices, notamment en Jamaïque (Deerr, 1949). À ce sujet, il convient d'indiquer que l'Angleterre, qui avait décrété l'abolition de l'esclavage dans ses colonies, avait provoqué un effondrement de l'économie dans les îles anglaises. Les rivalités britanniques vis-à-vis de Cuba n'en étaient que plus ranimées. Les sentiments « *philantropiques* » des Anglais en faveur des esclaves noirs étaient donc à considérer avec

¹²⁴ Durrieu souligne : « *De tous les ports de Cuba, parfois même des ports de la Péninsule, de Cadix et de Barcelone surtout, de rapides vaisseaux, cent cinquante environ, cinglaient tous les ans vers les côtes d'Afrique. A leur retour des marchés infâmes où ils s'étaient pourvus de leur cargaison humaine, quarante au moins entraient à La Havane, quarante à la Trinidad et à Santiago, vingt à Matanzas. Dans chacune de leurs cales étroites, huit cent nègres au moins étaient entassés. Sur ces huit cent nègres, une centaine périssait avant d'avoir un maître ; mais qu'importaient aux négriers les petites avaries que pouvait essuyer une marchandise ? Songez donc que, s'il pouvait seulement débarquer cinq cent esclaves dans l'île, il réalisait un bénéfice net de 120 à 130,000 duros (de 600 à 650,000 francs) ! Un si énorme gain valait bien la peine qu'on bravât la croisière anglaise [...]* » (Durrieu cité in Mercedes Santa Cruz y Montalvo, 2006, p. 132).

davantage de nuance face à la défense d'intérêts économiques dans une économie-monde, où l'Espagne apparaissait comme une rivale gênante : « *Abolir l'esclavage revenait à ruiner les gros producteurs, français des Antilles, brésiliens, et surtout cubains qui exportaient en Europe, jusqu'en Prusse et en Russie* » (Herrera, 2003, p. 35).

En dépit de la création de la Commission Mixte (anglo-hispanique) à La Havane, où des tribunaux étaient chargés de repérer les activités des négriers, d'arrêter les bâtiments suspects, d'instruire les procès et d'appliquer des amendes, les autorités espagnoles permettaient l'entrée illégale de bateaux négriers à La Havane. Le non respect des lois était particulièrement accentué durant la période d'administration du Capitaine Général, Miguel Tacón, gouverneur de l'île entre 1834 et 1838. Le marché prospérait de la contrebande qui bénéficiait directement à Tacón pour faire construire, par exemple, une prison par les esclaves afin d'éliminer ses opposants (Madden, 1964, p. 103). Les riches propriétaires¹²⁵ d'esclaves à Cuba étaient incités à chercher un appui auprès des États esclavagistes du Sud des États-Unis, ainsi une grande proportion des esclaves illégaux transitaient par la Floride (Mannix et Cowley, 1962, p. 202). Après le traité de 1835, qui renforçait les dispositions de celui de 1817, une nouvelle Loi Pénale était promulguée en 1845, déterminant les peines encourues par ceux qui s'employaient au commerce illicite d'esclaves. Mais l'accélération des trafics illégaux avec les États-Unis et le risque de l'« *annexionnisme* » suffisaient à ce que les autorités coloniales légifèrent en faveur des propriétaires d'esclaves : l'article 9 de la Loi Pénale de 1845 garantissait une totale sécurité aux propriétaires, en évitant les contrôles sur la provenance des esclaves et les perquisitions dans les *haciendas*.

D'ailleurs, la production de sucre, augmentant dans une forte proportion, au point d'atteindre un tiers de la production mondiale au milieu des années 1840, ne pouvait s'expliquer sans l'existence d'un nombre important d'esclaves et d'une intensification du rythme d'exploitation dans les plantations. À la différence d'un esclavage « *doux* » (*esclavitud suave*), comme il a été qualifié par Humboldt (1998), en comparaison avec d'autres colonies, le système esclavagiste des plantations sucrières n'avait rien à voir avec l'esclavage domestique. Le travail de la canne en lui-même traduisait au contraire « *un système répressif épuisant toutes les facultés et les énergies vitales de l'esclave* » (Le Riverend, 1967, p. 156). Le temps de repos des esclaves des plantations au moment de la *zafra* ne dépassait pas quatre heures pour toute une journée et toute une nuit, précise Philip (Philip, 1995, p. 70). De surcroît, le travail n'avait rien d'anodin comme le décrit Grelier, le coupeur de canne (*el machetero*) exerçant sous la contrainte une activité de précision :

« *On ne s'improvise pas machetero. Coupée au ras du sol et sans toucher les racines, la tige doit être tranchée transversalement et non point en biseau. La coupure doit être nette, sans reprises, sans*

¹²⁵ L'une des figures représentatives des immenses fortunes constituées avec la traite à Cuba est celle de Julián Zulueta y Amondo. Installé dans la province de Matanzas, il réussit à être le propriétaire de quatre centrales sucrières et de 2 500 esclaves. Ce « *capital* » lui permit d'être durant trente ans « *le plus grand promoteur de la traite à Cuba* », notamment durant l'apogée du commerce négrier des années 1850 à 1865-66 (Marty, 1992, pp. 26-43).

éclatement de l'écorce. Ce corte limpio, cette netteté de l'abattage facilite la repousse en même temps qu'elle évite les pertes. Le saccharose, en effet, est accumulé dans la partie inférieure de la tige et la tête doit être coupée parce qu'elle contient des 'sucres réducteurs', composés de glucose (ou dextrose) et lévulose (ou fructose), qui ne sont pas cristallisables [...] » (Grelier, 1970, p. 240).

La moyenne de vie des esclaves noirs employés dans les travaux des champs ne dépassait pas vingt ans (Guerra, 1922, pp. 407-409). Les conditions extrêmes de travail impliquaient un remplacement croissant des hommes. Le Riverend souligne : « *Alors qu'au milieu du XVIII^e siècle, il fallait remplacer annuellement 3% des esclaves, au milieu du XIX^e siècle, le taux augmentait à 5 ou 8% » (Le Riverend, 1967, p. 156). L'absence de vie sociale des esclaves empêchait leur reproduction « naturelle » : « *L'esclave vit dans des barracones (quartiers d'esclaves), pratiquement emprisonné ; occasionnellement, on lui fait don d'un certain jour de congé pour que, stimulé par son malheur, il danse et chante ; il ne peut pas constituer de famille, il n'a pas occasion de profit supplémentaire qui lui permette de payer le prix de sa libération, ne reçoit rien comme enseignement minimal » (ibid.). Dans ces conditions, l'épuisement numérique des esclaves était irréversible et conduisait à une rationalité économique « choquante » de la part des élites esclavagistes puisqu'il était, comme le souligne Le Riverend, « relativement plus rentable d'éliminer une part de la dotation chaque année pour la remplacer à bon prix, plutôt que d'améliorer les conditions d'existence des hommes » (Le Riverend, 1967, p. 337).**

Une des caractéristiques du système esclavagiste de plantations a été une division du travail extrêmement poussée entre régions urbaines et rurales. Il existait en effet dans l'île une différenciation entre la forme esclavagiste rurale et urbaine, dans la mesure où cette dernière apparaissait moins éprouvante, puisque principalement domestique. Le groupe dominant du travail esclavagiste était formé des coupeurs et des coupeuses de canne, car les femmes esclaves n'en étaient pas exclues (Grelier, 1970, p. 290). La présence d'esclaves se manifestait avec une plus forte densité dans la région du Centre et de l'*Oriente* (partie Est de l'île), notamment la province de Matanzas et Las Villas qui représentaient les principaux lieux de plantations sucrières¹²⁶. À côté de cet esclavage rural, il existait un nombre relativement important d'esclaves dans les villes (Le Riverend, 1967, p. 157). Ce phénomène pouvait s'expliquer par la présence d'une bourgeoisie citadine, dont l'enrichissement était fondé sur l'artisanat et le commerce. L'émergence d'un « *prolétariat urbain* », selon l'expression de Le Riverend (Le Rivérend, 1985, p.281), était directement la conséquence du développement de l'économie de plantations rurale qui provoquait un déplacement de la petite paysannerie vers les zones urbaines. Loin de représenter un phénomène massif de mobilité interne, ce phénomène d'émergence d'un « *prolétariat urbain* » a permis la constitution d'un véritable « *vivier abolitionniste* », certes embryonnaire, mais influent (Knight, 1970). Ce mouvement était pourtant très limité, les besoins

¹²⁶ La province de Las Villas, limitrophe à celle de Matanzas, détenait la plus forte production de sucre. Dans les environs de la ville Cienfuegos, se trouvaient les centrales sucrières les plus grandes du monde comme la centrale *Caracas*, propriété de la famille Terry, la centrale *Santísima Trinidad*, propriété du comte Moré ou la centrale *Constancia*, propriété du marquis de Apesteguía.

d'esclaves dans les cannaies étaient criants, ce qui favorisait les « *réallocations d'esclaves des zones rurales* » (Herrera, 2003, p. 37), notamment en provenance des plantations caféières « *délaissées* » pour compléter les dotations d'esclaves des propriétés sucrières.

Ce qu'il faut comprendre fondamentalement est que ce processus d'intensification de l'esclavage représentait un durcissement des conditions de vie des travailleurs, et qu'il imposait un rythme de déportations d'esclaves de plus en plus important, ce qui représentait une « *menace* » démographique de déstabilisation de la colonie (Philip, 1995). Cette préoccupation a conduit l'oligarchie créole à trouver un moyen d'« *assouplir* » le système esclavagiste, en permettant d'émanciper les esclaves, tout en préservant un certain degré d'exploitation. Le salariat fut un des moyens utilisés, au côté de l'esclavage, pour permettre d'offrir de nouvelles marges de manœuvre, afin de dégager des bénéfices dans les sucreries. Le coût de la main-d'œuvre esclave était pourtant élevé : investissement initial croissant, coût élevé de la contrebande, main d'œuvre récalcitrante et répondant davantage à l'oppression et à l'intensification des rythmes de travail par la révolte¹²⁷, la fuite (le marronnage), le sabotage... Et le coût du travail libre, salarié, était toujours supérieur selon Herrera : « *Vers 1850-1860, le coût du travail libre dans les zones rurales représentait encore près du double du coût d'entretien, déjà fortement croissant, d'un esclave – et nettement supérieur, en tenant compte des différences de pouvoir d'achat, aux salaires industriels en Europe ou aux Etats-Unis* » (Herrera, 2003, p. 33). Le choix du passage au salariat n'était donc pas forcément rentable pour les grands propriétaires sucriers. Il offrait, de surcroît, pour les travailleurs noirs « *libres* », une émancipation bien maigre, puisqu'ils conservaient une forme de travail « *contraint* ». Les maîtres conservaient un strict contrôle de la mobilité des travailleurs et les empêchaient de suivre une formation en dehors de celle intégrée à l'exercice du travail.

Un des principaux éléments contradictoires au sujet de l'émancipation est justement que le passage de l'esclavage au salariat s'est déroulé durant la période de forte immigration « *blanche* », venant de métropole (Santamaría et García, 2004). Les immigrants volontaires, les *voluntarios*, en intégrant principalement le secteur commercial de l'île, renforçaient le contrôle de la métropole sur le système économique colonial et l'ensemble des activités salariées. Ils créaient donc un réseau de clientélisme sur le marché de l'emploi, bloquant l'accès à la population noire « *libre* » et freinant par la même occasion le processus de « *créolisation* » (*criollización*) ou d'« *hybridation* » des ethnies par le jeu des rapports sociaux. Un des exemples de ce marché du travail segmenté selon le critère ethnique a été le refus d'octroyer aux esclaves « *libres* » la propriété de la terre ou de leur permettre d'exercer librement une activité dans le commerce, ce qui empêchait toute possibilité immédiate de

¹²⁷ Face aux dispositions plus dures du régime colonial (respectivement ceux du Gouverneur Général Tacon et O'Donnell), pour réprimer les rébellions et étouffer les « *menaces* » de révolte à l'échelle du pays alimentée par la propagande infiltrée d'agents d'origine britanniques, les mouvements rebelles s'organisaient et ciblaient leurs attaques sur des lieux stratégiques. En février 1844, la Conspiration de Matanzas, appelée aussi *Conspiración de la Escalera*, à temps dévoilée, a révélé la violence du pouvoir colonial pour prévenir toute forme de velléité de révolte (incitations à la dénonciation, torture, condamnation à mort...).

mobilité sociale ascendante (Díaz Vázquez, 2000). De surcroît, l'objectif du nouveau régime en Espagne à partir de 1830 était d'« *espanoliser* » (*españolizar*) le gouvernement de la colonie, pour réduire le poids des élites locales, notamment les créoles¹²⁸. Cet objectif répondait également à la volonté de rééquilibrer le poids démographique en faveur de la population blanche espagnole pour contrecarrer le phénomène d'explosion démographique de la population africaine. Ce phénomène était même qualifié de « *péril noir* » par les autorités coloniales (Torres-Cuevas et Loyola Vega, 2001).

En réalité, nos recherches n'ont pas permis de trouver dans les archives coloniales (notamment celles émanant de l'*Instituto de Historia de Cuba*, 1994) des exemples de réussite de transition de l'esclavage au salariat, déterminant une complète intégration socio-économique des populations « *libres* ». Cela révèle le processus inachevé de l'affranchissement à l'égard des contraintes de l'esclavagisme. Certes, dans le cadre de la modernisation de l'activité sucrière, des métiers nouveaux sont apparus avec l'emploi de travailleurs « *libres* » dans les usines sucrières comme mécaniciens, machinistes..., mais ces cas étaient peu nombreux. L'exemple du contrat d'apprentissage dans les centres de fabrication de tabac était plus ambigu : le travail du jeune apprenti était doublement contraint par le faible salaire reçu et la disponibilité permanente auprès du maître d'apprentissage qui pouvait le réprimander à sa guise¹²⁹ (Le Riverend, 1967, p. 159). Les exploitants, membres de la bourgeoisie des villes, avaient recours à des formes de travail « *contraint* » assimilables à des conditions d'esclavage¹³⁰. Dans certains cas, ils louaient leurs esclaves domestiques aux propriétaires sucriers pour extraire davantage de bénéfices et pratiquaient, dans des cas extrêmes, le vol des Noirs « *affranchis* » pour les revendre comme marchandise esclave (Pedrosa, 1967, p. 57). De même, il existait une fraude des exploitants qui consistait à substituer un esclave mort par un « *émancipé* », en essayant de continuer à traiter celui-ci comme un esclave (Philip, 1995, p. 82).

En conséquence, le système esclavagiste, même « *assoupli* » par l'émergence d'un salariat extrêmement limité, conservait sa domination comme principal moteur d'accumulation des richesses dans la colonie. Comme le précise Philip (1995, p. 82), avec le passage de la main-d'œuvre noire vers le salariat, c'est « *l'image de leur condition d'esclave* » qui s'estompe, mais pas l'exploitation

¹²⁸ L'idée d'*espanoliser* la population économique active cubaine et ses élites sous-entendait le fait de la « *blanchiser* ». Cet objectif se concrétisait institutionnellement avec la création en 1812 de la *Commission de la Population Blanche* (García Gonzáles et Naranjo, 1998).

¹²⁹ À ce sujet, Cantón souligne que les règlements de travail « *libre* » dans les ateliers de tabac conservaient une empreinte de semi-féodalité, incorporant le châtiment corporel et la soumission absolue aux *patronos*. Les cas d'abus n'étaient pas rares, l'auteur évoque notamment : « *le 7 janvier 1881, un incendie important s'est déclaré dans les fabriques de tabac à La Havane, les dommages matériels ont provoqué le décès de deux apprentis qui étaient punis dans la réserve, qui n'ayant pu se déplacer, ont péri carbonisés* » (Cantón, 2003, p. 59).

¹³⁰ « *En un certain sens, les exploitants ont recours à des mécanismes qui essayent de transformer ce régime (le système esclavagiste) en quelque chose de semblable à l'esclavage, parce que dans une société principalement esclavagiste, le travailleur libre tend à ne pas rester comme tel, mais cherche des occupations moins dépendantes, où il n'y a pas d'esclaves avec lesquels il doit coexister* » (Le Riverend, 1967, p. 158).

proprement dite. Les deux groupes sociaux dominants dans l'île composés des grands propriétaires fonciers (*hacendados*) et des commerçants associés étroitement au pouvoir de la métropole étaient totalement dépendants pour leur fortune du marché d'agro-exportation sucrier, et par l'effet de déversement qu'il produisait sur le reste de l'économie coloniale. La protestation qui émanait des propriétaires fonciers créoles à partir de 1830 contre le renforcement du pouvoir de la métropole dans l'île, ne provoquait pas de grandes transformations en faveur de la condition socio-économique des esclaves. Le motif principal de la contestation des créoles, qui rejoignait celle des Espagnols dans l'île et de la population blanche en général, était porté davantage par le danger de l'« *africanisation* » de la population insulaire, en attisant la « *peur du Noir* »¹³¹ (*miedo al negro*), et surtout les risques de rébellions qui pouvaient avoir des conséquences dramatiques sur la gestion de la colonie. Philip précise à cet égard : « *le souvenir des événements de Saint-Domingue est longtemps très présent chez les Blancs à Cuba, d'autant plus que beaucoup de Blancs de l'île voisine s'étaient réfugiés dans le pays – et, d'autre part, les besoins de main d'œuvre étaient tels que les propriétaires avaient toujours peur de manquer de bras africains pour exploiter les terres* » (Philip, 1995, p. 68). Il existait donc un paradoxe difficilement surmontable entre la volonté des classes dominantes de maintenir le système esclavagiste qui présentait d'énormes avantages et l'accroissement de la population d'esclaves nécessaire au maintien du système esclavagiste, mais qui rendait plus coûteux et instable l'intégralité du fonctionnement de la colonie. Beaucoup d'esclaves payèrent de leur vie les conditions d'intensification de l'exploitation, et de plus en plus d'esclaves qui échappaient à la répression grossissaient le « *vivier abolitionniste* ».

1.3 Le bouleversement démographique lié à l'économie sucrière

1.3.1 Évaluation de la population esclaves importée

Au niveau des grandes tendances démographiques, la croissance de la population totale fut impressionnante, dès la fin du XVIII^e siècle : la population totale a quadruplé en l'espace d'une

¹³¹ Cette sensation de « *peur* » diffusée par l'élite créole blanche est soulignée dans les écrits de Mercedes Santa Cruz y Montalvo. Le récit de voyage de la comtesse nous décrit une analyse minutieuse de la colonie et du fonctionnement du système esclavagiste cubain et de l'administration coloniale. La polémique qui a surgi autour de son texte était liée à la tendance de l'auteur de vouloir « *enjoliver* » l'institution esclavagiste cubaine, en comparaison à d'autres colonies. Citons un extrait de son texte, *Les esclaves dans les colonies espagnoles*, qui révèle cette appréhension de l'élite créole esclavagiste face à l'émancipation des esclaves : « *Supposons encore que, par un miracle, l'éducation morale des esclaves affranchis, se développant tout à coup, les amenât à l'amour du travail. Devenus laborieux, les nègres ne tarderaient pas à être tourmentés du désir de devenir propriétaires ; de la rivalité, ambition, envie contre les blancs et leurs prérogatives. Sous un régime politique constitutionnel, dans un pays gouverné par des lois équitables, ne pourraient-ils pas réclamer le partage des mêmes institutions ? Leur accorderiez-vous tous vos droits, vos privilèges ? En feriez-vous vos juges, vos généraux et vos ministres ? Leur donneriez-vous vos filles en mariage ? Ce n'est pas cela que nous voulons, s'écrieront les amis des noirs ; qu'ils soient libres sans doute, mais qu'ils se bornent à travailler la terre, à charrier de la canne comme des bêtes de somme !* » (Mercedes Santa Cruz y Montalvo, 2006, pp. 86-87).

cinquantaine d'années, passant de 172 600 habitants en 1774 à 704 500 en 1827. Il paraît difficile d'estimer, avec exactitude, le nombre d'esclaves vendus à Cuba, au cours de la période coloniale, mais on peut facilement avancer l'idée que l'afflux de main d'œuvre africaine a été la principale cause du bouleversement démographique dans l'île. Nous présentons ci-après, par grandes périodes, puis par décennies, le nombre d'esclaves introduits dans l'île.

Tableau II.3 – Nombre d'esclaves introduits à Cuba, 1521-1873

Période	Nombre d'esclaves introduits	Moyenne annuelle
1521-1763	62 000	255
1764-1789	33 000	1 270
1790-1820	285 000	9 190
1821-1829	60 000	6 770
1830-1839	133 000	13 300
1840-1849	55 000	5 500
1850-1859	76 000	7 600
1860-1873	124 000	8 860
TOTAL	828 000	2 345

Source : calculs de l'auteur, d'après Pérez de la Riva (1970).

En comparant les chiffres des entrées d'esclaves dans l'île à ceux du recensement, nous constatons l'impact humain des conditions de l'intensification des conditions de travail dans les plantations. Même si l'évaluation numérique demeure sujet à caution, la population noire s'est accrue normalement jusqu'en 1790, puisque, de quelque 100 000 esclaves introduits, étaient issus près de 140 000 Noirs. À l'inverse, l'accélération de l'économie sucrière au XIX^{ème} siècle semble avoir « *consumé* » un nombre énorme d'immigrants, un apport de plus de 600 000 esclaves entre 1790 et 1861, n'ayant fait augmenter la population noire que de 360 000 individus en 70 ans. Ces chiffres témoignent de la forte élévation du taux de mortalité des esclaves, dont Pérez de la Riva a estimé à 70-80% (Pérez de la Riva, 1975, pp. 136-139).

À travers ce phénomène démographique de grande ampleur, on peut saisir, entre autres, l'enjeu économique lié à l'afflux d'esclaves jeunes. L'objectif était de favoriser, à la différence de ce qui s'est passé avec la population aborigène, une reproduction « *naturelle* » des esclaves noirs, étant donné le coût d'approvisionnement élevé de ce « *capital* ». Klein parle d'« *élevage d'esclaves comme du bétail* » :

« *Pour produire de grandes quantités de sucre, il était nécessaire d'importer beaucoup d'esclaves pour travailler dans les plantations. Davantage d'hommes que de femmes sont arrivés sur la côte de l'île parce que, initialement, l'Église, était en désaccord avec l'introduction de femmes afin de maintenir le célibat des esclaves. Mais très tôt, ils (les membres de l'élite créole) ont compris que la reproduction naturelle des esclaves était une alternative à la traite des esclaves. C'est-à-dire, ils ont commencé à élever des esclaves comme du bétail* » (Klein, 1973, p. 45).

Dans l'objectif de pouvoir bénéficier de forces productives jeunes, les maîtres d'*ingenios* réclamaient davantage d'esclaves femmes¹³², pour favoriser la production de « *générations d'esclaves* ». L'économiste Arango y Parreño avait préconisé, dès la fin du XVIII^{ème} siècle, de moraliser la vie des esclaves, en leur donnant une compagne, et d'augmenter ainsi la population des travailleurs dans les exploitations sucrières, comme cela se faisait déjà aux Antilles britanniques, notamment en Jamaïque (Grelier, 1970, p. 301). En 1795, il avait demandé, par exemple, que le tiers des esclaves importés soient des femmes et qu'une taxe de six pesos par esclave mâle soit instaurée (*ibid.*). Les planteurs cherchaient en définitive tous les moyens pour renouveler la force de travail esclave, et cette politique a perduré tout au long du XIX^{ème} siècle : des documents datant de 1855 révélaient l'existence d'un projet d'importation de femmes esclaves en provenance du Brésil (Friedlander, 1972, pp. 98-107). Une autre stratégie a été de mener une sélection des esclaves, en favorisant la jeune population. Si l'on considère la population totale de l'île âgée entre 0 et 15 ans en 1841, on observe que la proportion d'esclaves est relativement élevée, représentant environ un cinquième¹³³ (*cf.* tableau II.4). L'augmentation du pourcentage entre 1841 et 1861 confirmerait la volonté stratégique des planteurs d'accroître le « *réservoir de force humaine* » par une main d'œuvre juvénile.

Toutefois, ces différentes politiques de gestion « *endogène* » de la population esclave ne parvenaient pas à drainer suffisamment de main d'œuvre, en raison des cadences extrêmes de travail dans les exploitations sucrières. La rentabilité de l'institution esclavagiste ne pouvait être maintenue que par l'augmentation de la population d'esclaves importée.

La grille de lecture graphique que nous proposons ci-après (*cf.* graphique II.5), par la superposition des rythmes d'arrivées d'esclaves et de production de sucre, met en valeur cet « *insatiable* » besoin de main d'œuvre esclave pour l'économie sucrière. On observe des mouvements cycliques marqués par des taux de croissance annuels de production sucrière de plus de 20% (deux précisément : 1780-1800 et 1815-1855) associés à des pics de croissance annuelle du nombre d'esclaves importés (1780, 1795, 1817, 1838, 1853).

¹³² Dans un document du 6 juillet 1847, émanant de l'administration coloniale, il est précisé que la population « *de couleur* », et en particulier les femmes, devaient bénéficier d'une attention particulière en vue de la reproduction sexuée. Le Gouverneur Général de Cuba de l'époque exprimait : « *la première solution qui s'est présentée a été de favoriser l'extension de l'esclavage qui a seulement augmenté la production de un pour cent par jour, situation critique en raison du manque de femmes. Comme il n'existe pas de marchés abondants permettant de s'approvisionner de gens de couleur, on a obligé les propriétaires d'esclaves femmes à avoir une plus grande attention pour l'accouplement en espérant pouvoir augmenter la production de deux pour cent* » (Hall, 1971, p. 85).

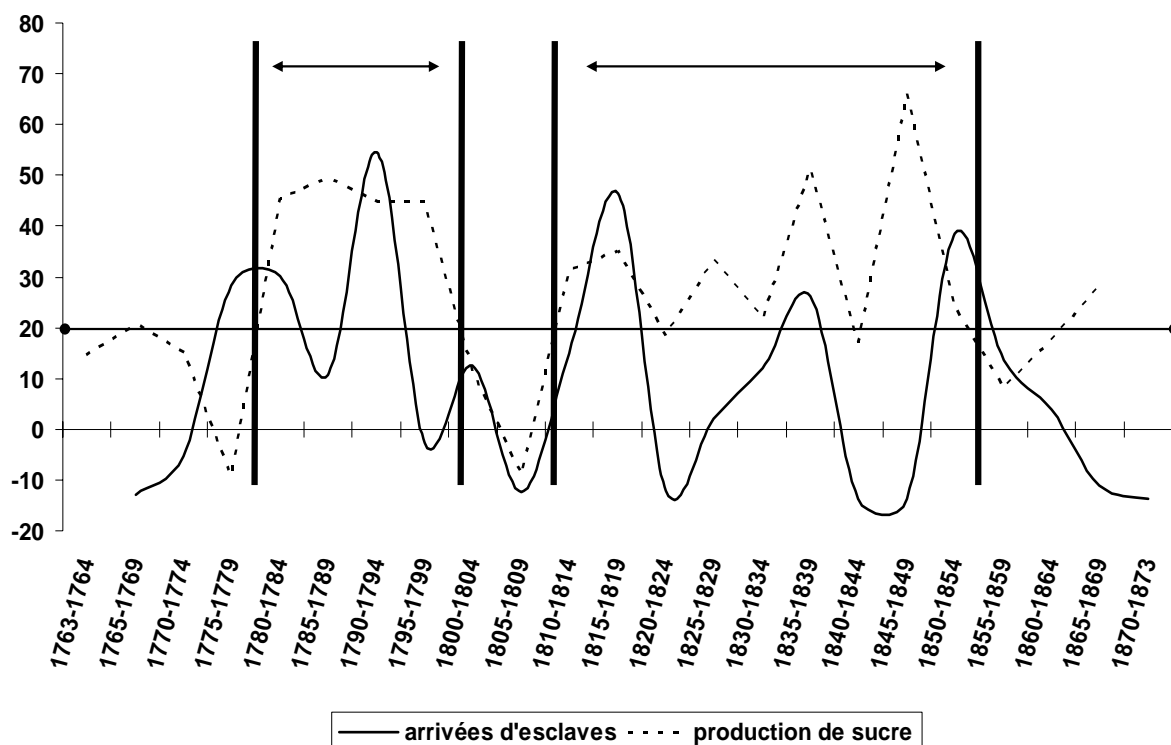
¹³³ Pendant la récolte de la canne, les enfants n'étaient pas partout dispensés du travail, Townsend souligne : « *À la porte de la fabrique, il y avait cinquante à soixante négrillons des deux sexes et de six à douze ans, occupés à approvisionner un élévateur qui conduisait la canne au moulin. Sous l'ardent soleil et soumis qu'ils étaient à un travail mortel, ces pauvres enfants regardaient du coin de l'œil le fouet de cuir que brandissait immédiatement un grand nègre, chaque fois qu'ils voulaient souffler un peu ou sucer un morceau de canne* » (Townsend cité in Grelier, 1970, pp. 302-303)

Tableau II.4 – Population de 0 à 15 ans, Cuba 1841 1861

	1841			1861		
	Habitants	% de la population totale	% du groupe	Habitants	% de la population totale	% du groupe
Blancs	172 452	17	41	271 613	19	34
Libres « de couleur » ¹³⁴	54 989	5	35	85 777	6	38
Esclaves	93 540	9	21	98 560	7	26

Source : Le Riverend (1967, p. 320)

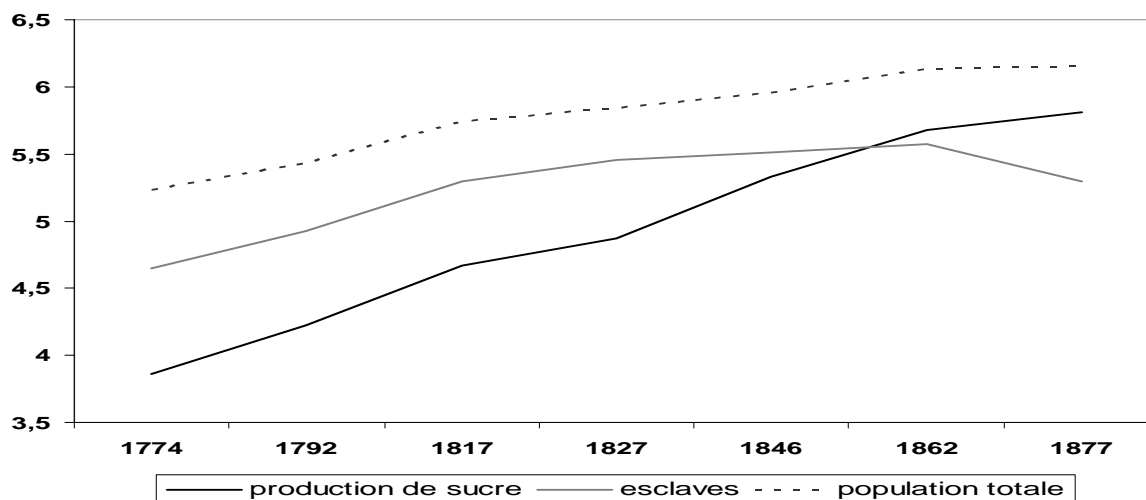
Graphique II.5 – Taux de croissance de la production de sucre et du nombre d'esclaves importés (moyennes quinquennales en milliers de tonnes pour le sucre et en milliers individus pour les esclaves), Cuba 1763-1873



Source : calculs de l'auteur, d'après García Rodríguez (1985, p. 136) pour les données jusqu'en 1779 et Pérez de la Riva (1979, pp. 41-44) pour le reste des données.

¹³⁴ Il existait à Cuba le système biracial, qui depuis le XIX^{ème} siècle regroupait Noirs et mulâtres, libres et esclaves dans la catégorie de « *negros* » ou « *raza de color* », plus communément appelée population « *de couleur* », mais fondé sur l'apparence physique et non sur la stricte ascendance biologique comme aux États-Unis. Ainsi, pour décrire la couleur (*color*), une gamme de termes aux limites vagues, et qui se chevauchaient, remettait en cause toute idée de « *pureté ethnique* », et validait en même temps le processus de « *transculturation* » : *negro* (noir), *moreno* (noir, peau foncée), *oscuro* (foncé), *mulato* (mulâtre), *pardo* (mulâtre, brun), *indio* (Indien ou Aborigène, c'est-à-dire mulâtre ou mulâtre clair), *indio claro* (Indien ou Aborigène clair), *trigueno* (couleur de blé, c'est-à-dire mulâtre clair), *claro* (clair), *blanco* (blanc) et *amarillo* (jaune).

Graphique II.6 – Production de sucre (en milliers de tonnes), population d'esclaves et population totale à Cuba, 1757-1877 (échelle logarithmique)



Source : calculs de l'auteur, d'après les données de Portuando (1974), p. 194, et *Instituto de Historia de Cuba* (1994) : I, p. 473 (données de García Rodríguez, 1985) ; pour les données portant sur les années 1774, 1792 et 1817, respectivement, de la Sagra (1831) - extraits du recensement suivant : *Padron General...* (1846) ; *Estado General...* (1818) - reproduit par Von Humboldt et Puig-Samper (2000). Pour les autres années, *Dirección del Instituto Geográfico y Estadístico* (1883 et 1891).

Ces mouvements révèlent l'influence des déportations d'esclaves dans la « croissance » de l'économie sucrière, mais soulignent surtout qu'à partir du moment où la traite devient illégale (traités de 1817, 1835 et Loi Pénale de 1845), l'activité économique s'intensifie par une traite clandestine très dynamique. Comme le souligne Philip : « *De 1820 à la fin des années 1860, trafiquants négriers et propriétaires d'esclaves – ce sont souvent les mêmes – au mépris total de la loi, continuent de bénéficier de la traite clandestine avec la complicité des autorités de l'île* » (Philip, 1995, p. 17). L'auteur justifie ce paradoxe : « *La crainte de perdre une main d'œuvre africaine, abondante jusqu'alors et corvéable à merci, et l'appât toujours plus fort des gains rapides à travers ce commerce, soudain légalement interdit, font que ce trafic des Noirs s'intensifie considérablement dans les années qui suivent les traités* » (Philip, 1995, p. 85). Ce phénomène démontre que les sucriers cubains parvenaient à maintenir le secteur en activité au prix d'énormes risques, lesquels conduisaient à l'« entrée en crise du système esclavagiste cubain » (Herrera, 2003, p. 34). Par ailleurs, le secteur sucrier parvenait à se renforcer par l'afflux toujours plus important d'esclaves après des moments de crises profondes et récurrentes (1802-1808, 1837-1839, 1866-1867...) (*ibid.*, p. 44). Seuls les événements insurrectionnels à la fin des années 1860, marqué par l'intensification de la répression contre les esclaves, vont inverser la tendance, en obligeant les autorités coloniales à réduire l'intensivité esclavagiste. La conséquence en fut à terme l'abolition de l'esclavage en 1886, soit 66 ans après l'abolition en droit de la traite dans les colonies hispaniques et près d'un demi-siècle après celle dans les colonies britanniques.

1.3.2 Les composantes ethniques du changement démographique

a) L'africanisation de la force de travail

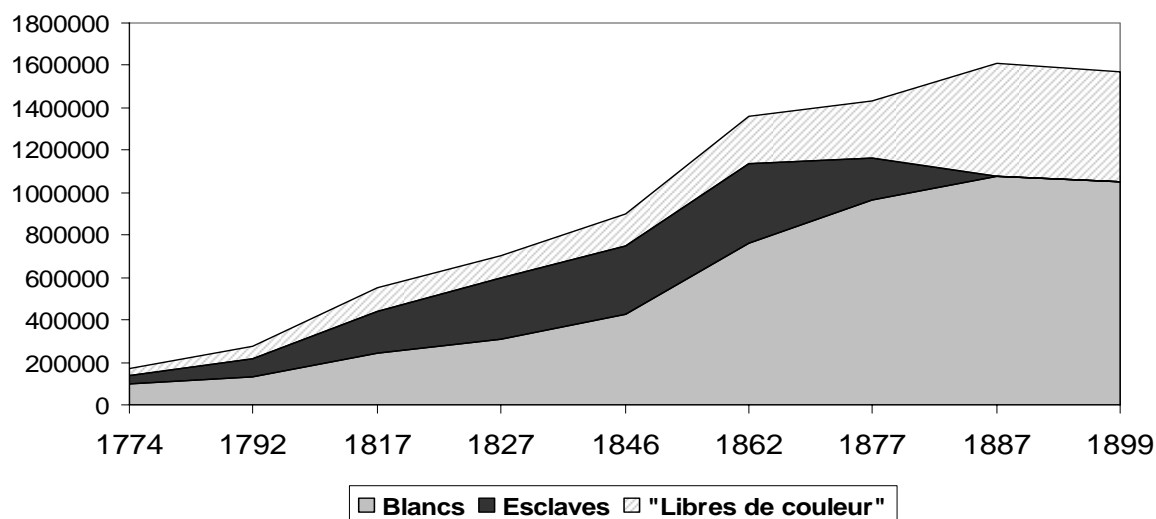
L'un des effets du changement démographique a été de modifier la composition socio-raciale de la population, en provoquant une catégorisation de celles-ci entre groupes ethniques et juridiques (Santamaría et García, 2004, p. 70). Ainsi, les premiers recensements coloniaux, en se référant à des classifications raciales/racistes, divisaient clairement les Blancs d'un côté et la population dite « *de couleur* » de l'autre (Noirs, mulâtres et métis). Les esclaves « *libres* » ou « *affranchis* » regroupés dans la catégorie des gens dits « *libres de couleur* » (*libres de color*) représentaient les esclaves et leurs descendants qui ont été partiellement libérés soit par la manumission (*manumisión*) – affranchissement légal d'un esclave sous la forme d'un esclavage domestique dans la maison du maître (Le Riverend, 1967, p. 80) –, ou par le système de *coartación* – autorisation donnée aux esclaves d'acheter leur liberté (Santamaría et García, 2004, p. 71). Ces différents régimes concernaient 15% de la population esclave pour la *coartación* et 25% pour la *manumisión*, ils permettaient l'existence de certaines possibilités, les seules pour les esclaves d'obtenir une certaine « *liberté* »¹³⁵.

La présence croissante de la population noire « *libre* » dans l'île a été perçue comme un défi par la population blanche. L'afflux massif d'esclaves africains dans l'île a provoqué la domination numérique de la population noire sur la population blanche dès la fin du XVIII^e siècle. Précisément, depuis la décennie 1790, les Blancs étaient en minorité (48,8% en 1792) et leur proportion diminuait successivement par la suite (43-44% en 1810-1820). Le déséquilibre démographique va dominer jusqu'au recensement de 1862 (Friedlander, 1972, p. 127 ; Guerra, 1962, pp. 334-342). Cette prédominance des Noirs dans la population était surtout visible dans les zones de plantations de canne et de café (région Est de Cuba dans la province actuelle de l'*Oriente*), concentrant la majorité de la population esclave. Les « *libres de couleur* » se concentraient, quant à

¹³⁵ La manumission permettait d'augurer une « *éventuelle* » future égalité entre Noirs, mulâtres et Blancs à Cuba. L'historiographie « *blanche* » s'est faite, très souvent, rapporteuse du caractère exceptionnel de ce type d'émancipation permettant, par exemple, au premier esclave noir, Juan Francisco Manzano, de s'introduire au sein d'un cercle littéraire dominé par la bourgeoisie blanche. Manzano publia sa première œuvre en 1821, *Cantos a Lesbia*, aujourd'hui introuvable, et s'imposa comme protagoniste principal des œuvres littéraires des jeunes intellectuels créoles (*Instituto de Historia de Cuba*, 1994, p. 306). Ses narrations présentaient des personnages qui étaient humiliés par l'esclavage. Certains intellectuels voyaient dans la libération donnée à Manzano, une avancée symbolique vers l'abolitionnisme de l'esclavage. Mais cette posture était bien plus stratégique. La politique du « *bon traitement* » des esclaves, et l'exception de voir s'émanciper un esclave par l'écriture, répondait à un processus destiné à « *blanchir* » la société cubaine et à maintenir le contrôle des Blancs dans le processus de libération. La valeur « *utilitaire* » de l'esclave Manzano pour l'élite créole consistait à « *moraliser* » l'entreprise esclavagiste dans son ensemble par l'existence d'une libération « *modèle* », tout en sachant que le fait de libérer un esclave ne signifiait pas libérer l'ensemble des esclaves. Schœlcher, qui a travaillé sur le cas Manzano, a souligné que la position inférieure de l'esclave, même affranchi, ne pouvait disparaître du jour au lendemain, par le seul fait d'une manumission décidée par les Blancs (Schœlcher, 2001, p. 318).

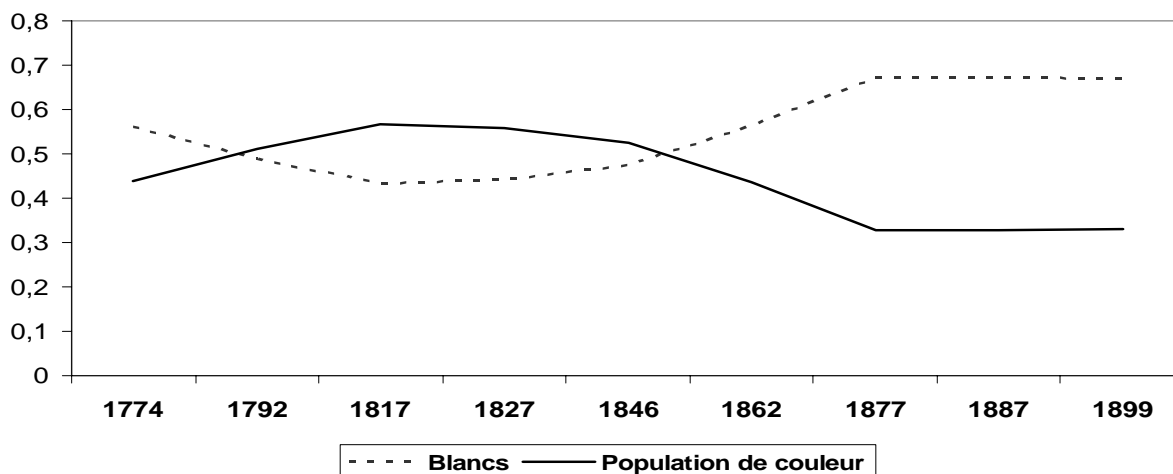
eux, dans les zones urbaines (Le Riverend, 1967, p. 322). Par exemple, en 1817, 76% de la population en *Oriente* était noire (dont 41% composée d'esclaves), tandis que 55% (dont 37% des esclaves) l'était en *Occidente* (Ouest de Cuba). Cette dispersion des populations « *de couleur* » correspond à la spécialisation économique des provinces : l'*Oriente* était la région de production sucrière par excellence.

Graphique II.7 – Structure de la population, Cuba 1774-1899



Source : calculs de l'auteur, d'après les données de Portuando (1974), p. 194, et Instituto de Historia de Cuba (1994) : I, p. 473 (données de García Rodríguez, 1985) ; pour les données portant sur les années 1774, 1792 et 1817, respectivement, de la Sagra (1831) – extraits du recensement suivant : *Padron General...* (1846) ; *Estado General...* (1818) – reproduit par Von Humboldt et Puig-Samper (2000). Pour les autres années, *Dirección del Instituto Geográfico y Estadístico* (1883 et 1891).

Graphique II.8 – Population blanche et gens « *de couleur* » (en % de la population totale), Cuba 1774-1899



Source : calculs de l'auteur, d'après les données de Portuando (1974), p. 194, et Instituto de Historia de Cuba (1994) : I, p. 473 (données de García Rodríguez, 1985) ; pour les données portant sur les années 1774, 1792 et 1817, respectivement, de la Sagra (1831) – extraits du recensement suivant : *Padron General...* (1846) ; *Estado General...* (1818) – reproduit par Von Humboldt et Puig-Samper (2000). Pour les autres années, *Dirección del Instituto Geográfico y Estadístico* (1883 et 1891).

Tableau II.5 – Répartition de la population par zone géographique et par groupe ethnique (en % de la population totale), Cuba 1774-1862

	1774	1792	1817	1827	1846	1862
Occidente	57	55	53	58	60	55
Blancs	58	52	45	41	46	58
Libres « <i>de couleur</i> »	13	14	14	11	11	11
Esclaves	29	34	41	48	43	31
Centre	14	16	15	14	17	21
Blancs	68	46	62	57	59	61
Libres « <i>de couleur</i> »	15	35	20	17	17	14
Esclaves	17	19	18	26	24	25
Puerto principe (Camaguey)	8	10	9	9	4	5
Blancs	58	53	52	64	57	62
Libres « <i>de couleur</i> »	15	12	14	11	18	16
Esclaves	27	35	34	25	25	22
Oriente	21	19	23	19	19	19
Blancs	43	40	24	36	39	47
Libres « <i>de couleur</i> »	33	32	39	28	32	33
Esclaves	24	28	37	36	29	20

Source : Portuando (1974), p. 194 et *Instituto de Historia de Cuba* (1994) : I, p. 473.

La croissance de la population noire dans la population totale n'a pas tardé à éveiller les ressentiments racistes parmi la population blanche et surtout parmi les classes dominantes représentées au sein de la « *saccharocratie* ». La préoccupation pour l'« *africanisation insulaire* » (Santamaría et García, 2004, p. 95), et conséquemment le risque potentiel de rébellion généralisée des esclaves contre les maîtres d'*ingenios*, étaient déterminants dans le changement de cap de la gestion coloniale. La décision d'accroître les troupes militaires espagnoles sur l'île devait permettre de garantir la stabilité socio-politique, tout en permettant l'accélération de l'approvisionnement clandestin en main d'œuvre esclaves pour l'économie sucrière. Les dispositions coloniales pour le renforcement sécuritaire sur l'île prenaient effet durant la période de forte domination des gens « *de couleur* » dans la population entre 1827 à 1841 : la population totale augmentait durant cette période de 303 137 habitants, dont 78% provenait de l'importation d'esclaves africains. Les premiers mouvements de rébellion, comme *la Conspiration de Matanzas*, représentaient des signaux révélateurs de l'intensification de la surexploitation dans les plantations et de l'organisation des populations « *de couleur* » contre le pouvoir colonial et les propriétaires d'*ingenios*. Le contexte international (les révolutions libérales en Europe, l'abolition de l'esclavage dans les Antilles françaises,...) se prêtait également au développement des premiers courants révolutionnaires organisés « *de couleur* » dans l'île.

b) La politique d'hispanisation insulaire : l'objectif de régénération « blanche » des forces de travail

La croissance du coût des hommes esclaves pour les élites coloniales, avec notamment l'intensification des mouvements de révolte, provoquait une accélération de la politique migratoire en faveur de la population blanche espagnole. Cette politique répondait à une finalité précise : « *blanchir* » (*blanquear*) la population insulaire (Paquette, 1988 ; García et Navarro, 1998). Ce projet de « *substituabilité ethnique* » était devenu particulièrement actif au début de la décennie 1840, lorsque la « *Commission permanente pour la population Blanche* » (*Comisión Permanente de Población Blanca*) souhaitait programmer annuellement l'immigration de 20 000 à 30 000 travailleurs blancs en provenance d'Espagne (Naranjo et Santamaría, 2002, p. 190). Un autre plan d'immigration massive d'Espagnols fut mis en place en 1853 (Santamaría et García, 2004, p. 106). Le but était de fixer la main-d'œuvre en secteur rural dans les fermes agricoles, les institutions publiques et dans les entreprises de construction des voies ferrées (*ibid.*). Ces dernières étaient particulièrement stratégiques – elles permettaient d'accélérer le transport du produit sucrier et donc d'accroître les bénéfices –, elles devaient donc être réalisées par une main d'œuvre fidèle aux intérêts de la métropole, à un moment où les velléités rebelles étaient particulièrement sensibles. Un autre projet de colonisation, à plus grande échelle, était présenté en 1882 et prévoyait l'introduction de 500 000 à 600 000 Espagnols comme agriculteurs, artisans, commerçants et industriels... L'instigateur de ce projet a insisté notamment sur l'objectif de « *culturalisation* » de l'île, selon les traditions chrétiennes de la métropole (Naranjo, 1992, pp. 749-794). Ceci étant, la croissance du nombre d'immigrants dans l'île correspondait à un contexte de tensions très fortes symbolisé par la *Guerre de Dix ans* de 1868 à 1878, représentant le premier pas important de l'amorce du déclin de la société esclavagiste. Cette guerre était également le premier symbole d'une opposition fédératrice dominée par la bourgeoisie créole et soutenue par les gens « *de couleur* » contre l'autorité coloniale et ses représentants espagnols en charge de l'administration coloniale sur l'île.

Il faut bien comprendre qu'à ce moment, où s'exerçaient de fortes pressions migratoires des Espagnols à Cuba, les différents courants politiques dans l'île s'opposaient fortement sur la question de la souveraineté et de l'indépendance du pays. Le courant réformiste, défenseur d'une Espagne libérale, comprenait les grands propriétaires terriens, les intellectuels et certains commerçants créoles. Évitant la cassure avec l'autorité espagnole, et défendant systématiquement les intérêts de la population blanche dans l'île, ce mouvement était surtout le protecteur des esclavagistes et un lobby important pour les nouveaux arrivants espagnols. En réaction à l'idéologie portée par ce courant et la charge fiscale¹³⁶ qu'il entendait alourdir sur l'île (Guerra, 1950-1952 ; Roldan, 1989), le propriétaire

¹³⁶ L'Espagne ponctionnait jusqu'à 36,5% du commerce de l'île (Le Riverend, 1985, p. 136). La politique fiscale était au centre des critiques portées par la bourgeoisie créole, dans la mesure où les impôts ne finançaient pas le

terrien Carlos Manuel de Céspedes déclara « *Cuba libre* », en libérant ses esclaves le 10 octobre 1868, et symbolisait ainsi le premier acte de lutte pour l'indépendance nationale dans l'histoire de Cuba. Cet évènement fut l'étincelle qui déboucha sur la Guerre des Dix ans, appelée aussi « *révolution de 1868* », et illustrait le premier mouvement révolutionnaire du peuple cubain représenté par son « *syncrétisme arawako-afro-hispanique* »¹³⁷, selon l'expression de Portuondo Zuñiga (1995, p. 29).

La *Guerre de Dix ans* aura de fortes répercussions sur la démographie (hausse de la mortalité masculine), et pour effet d'accroître encore plus l'immigration espagnole, notamment les militaires. Selon Bergad (1984-1985, pp. 174-204) et Maluquer de Motes (1992, pp. 48-49), sur les 300 000 Espagnols qui émigraient à Cuba entre 1882 et 1894, 100 000 s'installaient définitivement sur l'île. Entre les années 1862 et 1887, la population blanche a cru de 316 000 individus dans les régions stratégiques des plantations (périphérie de La Havane, Matanzas et Santa Clara). Durant la même période, la réduction du nombre d'esclaves de 174 000 individus sur la période 1862-1877, dont les deux tiers sur la décennie 1870, correspondait principalement à l'application des mesures de « *liberté* » liées aux principes de *manumisión* et de *coartación*.

L'arrivée des travailleurs espagnols sur l'île, généralement employés sous forme de contrats temporaires, n'avait pas pour objectif de compenser le manque de main d'œuvre esclave dans les plantations. Pourtant, une politique d'incitation incitait les immigrants jeunes et bien portants à s'installer à Cuba. Les autorités coloniales posaient des conditions très précises à ce sujet : « *avoir entre 15 et 40 ans pour les hommes et entre 14 et 35 pour les femmes, être sains, robustes, artisans, agriculteurs ou domestiques de bonne vie et des coutumes approuvées par les autorités locales* » (Santamaría et García, 2004, p. 105). La corrélation entre la production fulgurante de sucre à partir de la décennie 1880 (47% de hausse globale de la production de sucre en volume entre les périodes quinquennales 1880-1885 et 1890-1894) et la forte croissance des arrivants espagnols semble pourtant indiquer que les nouveaux « *bras* » dans les plantations ont permis de garantir de bonnes récoltes, mais le contexte de forte modernisation des structures de production sucrière a pu très bien expliquer ce phénomène.

développement du pays. Martinez de Pinillos exprime : « *presque la moitié du produit fiscal est investie dans des projets qui n'ont aucune relation directe avec l'Administration intérieure de l'île* » (Martinez de Pinillos cité in Le Riverend, 1985, p. 258). Les dépenses militaires destinées à la politique internationale de l'Empire espagnole absorbaient une grande partie de la rente fiscale : Cuba aidait ainsi l'Espagne à financer la réintégration de Santo Domingo, la guerre du Mexique, celle du Pérou ou du Maroc. Cette politique épongeait une grande partie des ressources au détriment du développement national, comme le rappelle Cantón : « *L'ordre économique se caractérise par une exploitation ruineuse. Le système douanier empêche au producteur cubain de couvrir ses dépenses ; l'impôt unique ruine ses propriétaires : la horde de travailleurs affamés qui viennent d'Espagne inonde l'île, dévore le produit de ses biens et de son travail ; le gouvernement espagnol prive aux meilleurs enfants de Cuba des emplois publics et paye avec l'argent de Cuba une armée et une marine de guerre qui épuisent avec ses énormes frais jusqu'aux sources de la richesse publique et privée* » (Cantón, 2003, p. 46).

¹³⁷ Il existe un mythe religieux de la fondation de Cuba : l'image de la Vierge de la charité du cuivre accompagnant et guidant les trois Juanes à travers la tempête.

Tableau II.6 – Arrivées d'immigrants espagnols à Cuba, 1882-1899

1882-1884	1885-1889	1890-1894	1895-1899	TOTAL
69 786	93 589	131 813	229 470	524 658

Source : Bergad (1984-1985).

Si les efforts de repopulation blanche dans l'île ont rapidement abouti, consolidant ainsi le processus d'« *espagnolisation* » de l'île (Naranjo, 1992, pp. 749-794), la participation plus active de la population « *de couleur* » au processus révolutionnaire des luttes de libération a ouvert un courant politique – celui du courant indépendantiste –, dans lequel sa considération sociale et son identité nationale étaient défendues avec vigueur (Santamaría et García, 2004, p. 123).

1.3.3 Le facteur humain comme principale origine du déclin du système esclavagiste à Cuba

Les raisons essentielles de la crise du système esclavagiste, que Le Riverend date à partir de la décennie 1840 (Le Riverend, 1967, p. 328), ont trait principalement, selon nous, au durcissement des conditions de travail, conduisant à la multiplication des actes de révoltes. Au cœur de la « *crise* » du système esclavagiste, il s'avère que la mobilisation du facteur humain, même en position « *dominée* », ait permis de perturber le choix des classes dirigeantes de vouloir diviser la société selon un critère de race et de condition sociale. On a pu constater un déroulement lent, mais progressivement plus construit et organisé, d'actions ouvrières unifiées avec les rébellions des esclaves, « *libres* » ou non, lesquelles ont révélé une certaine forme de « *culture de la résistance* » : « *rebellions unissant travailleurs aborigènes sous encomienda et esclaves africains à El Cobre en 1525, qui ne sont écrasées qu'en 1532 ; luttes des mineurs noirs de l'Orient arrachant leur affranchissement dans la décennie de crise 1730 ; mouvements nationalistes de 1795-1820 où Noirs et Blancs combattent déjà côte à côte ; révoltes de plus en plus massives d'esclaves et fuites de cimarrones rebelles à partir des années 1830-40 ; récurrence aussi des résistances des petits paysans blancs producteurs de tabac contre le latifundium sucrier ; autant de combats du 'prolétariat' qui durcissent sans cesse la lutte des classes, bien avant la mobilisation du mouvement ouvrier proprement dit* » (Herrera, 2001).

La première source de « *crise* » du système esclavagiste que nous soulignons est d'ordre purement économique : l'économie de plantations a constamment besoin de main d'œuvre, et cette nécessité de « *capital* » n'est pas suffisamment compensée par la transformation industrielle de la production sucrière et ses conséquences en termes de réallocation des facteurs de production (meilleur usage de la terre, techniques de mécanisation et nouvelles technologies...), qui devaient permettre d'économiser le « *capital esclave* ». Au contraire, le Riverend souligne que la mécanisation des *ingenios* qui permettait une intensification de la production sucrière entraînait un besoin accru d'esclaves sur les plantations (Le Riverend, 1967, p. 153). D'autres auteurs défendent cet avis, en démontrant que les esclaves représentaient continûment la force de travail privilégiée par les

producteurs sucriers, et cela jusqu'à l'abolition de l'esclavage (Santamaría et García, 2004, p. 195). Mais le cercle vicieux d'un approvisionnement de plus en plus coûteux, et les risques liés aux insurrections face à l'intensification des rythmes de travail, conduisaient à déstabiliser inévitablement l'institution esclavagiste. Le coût du « *capital esclave* » augmentait, comme la conséquence d'un marché de clandestinité : 274 dollars états-uniens par esclave en 1790, 397 en 1800, 330 en moyenne sur la période 1845-1849, 379 en 1850-1854, 567 en 1855-1859 et près de 2 000 au début des années 1970 (Bergad, 2002). Le système esclavagiste répondait avec une certaine dynamique d'adaptation face aux conditions de renchérissement du coût du capital, en faisant appel aux travailleurs espagnols. Mais le changement « *de couleur* » du capital impliquait une autre contradiction tout aussi déterminante.

Cette contradiction est d'ordre socio-racial et concerne la gestion du facteur ethnique par les classes dirigeantes dans la tentative de régulation du système esclavagiste. L'immigration « *blanche* » espagnole a exacerbé les tensions raciales existantes dans la colonie, comme le souligne Philip : « *L'immigration des travailleurs, qu'il s'agisse de blancs, de coolies chinois ou d'Aborigènes, aussi bien par leur difficulté d'acclimatation et leur faible rendement dans les travaux de la campagne que par la menace qu'ils représentaient pour la sécurité du pays, ne pouvait résoudre la crise de main d'œuvre qui se produisit à Cuba après les restrictions d'approvisionnement en Noirs bozales à la suite des traités abolitionnistes. D'autre part, si les Blancs de l'île continuaient à être inquiets à propos de rébellions possibles de la population esclave noire, l'introduction dans le pays de nouveaux éléments, Blancs de la Péninsule, coolies chinois ou Aborigènes du Mexique, ne les rassurait pas davantage, car la menace d'une agitation de cette population, mal connue et mal contrôlée, risquait toujours de mettre en danger la tranquillité de l'île* » (Philip, 1995, p. 73).

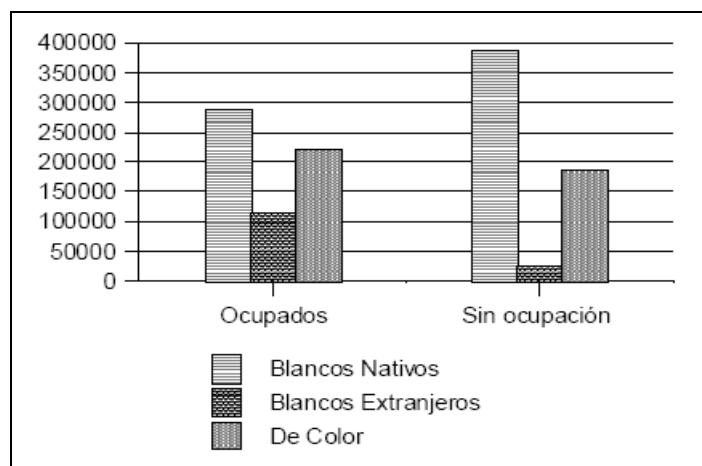
Les travailleurs espagnols se destinaient principalement au commerce et à l'artisanat dans les villes, délaissant ainsi une grande partie du territoire rural, où les cultures agricoles n'étaient pas diversifiées (Santamaría et García, 2004, p. 87). Le peu d'immigrants espagnols généralement pauvres – arrivés des Canaries, de Catalogne, des Asturies ou de Galice (Herrera, 2003, p. 38) –, qui travaillaient dans les domaines agricoles, faisaient face à des conditions extrêmes d'exploitation, au point que certains auteurs ont qualifié ce phénomène d'« *esclavage blanc* »¹³⁸. Les soldats espagnols qui venaient en renfort pour la « *révolution de 1868* » n'étaient pas épargnés par ces conditions : ils étaient pour la plupart réquisitionnés pour travailler dans les cultures agricoles, au point que seulement un tiers du contingent militaire était prêt à combattre contre les insurgés (Casanovas, 1999, 2000). Beaucoup de travailleurs espagnols fraîchement arrivés sur l'île perdirent la vie, souffrant de sous-nutrition, d'inadaptation au climat tropical, etc. (de Paz et Hernández, 1993, p. 99). Dans certains cas, les femmes espagnoles qui ne trouvaient pas de travail digne sombraient dans la prostitution (*ibid.*). Les associations ouvrières de l'époque reconnaissaient que l'arrivée des nouveaux immigrants

¹³⁸ Cette qualification est argumentée dans le livre de Paz et Hernández (1992, p. 99).

espagnols à Cuba s'était convertie en un commerce « *aussi inhumain* » que la traite d'esclaves africains¹³⁹.

Pourtant, d'autres arrivants espagnols généralement bien formés et dotés d'atouts économiques plus élevés, et qui dépendaient de l'administration coloniale pour l'extension de son commerce, se préparaient à mener de front la guerre économique pour le contrôle des meilleurs emplois salariés dans l'île (Torner, 1987). Les conflits entre Espagnols et Cubains s'irritaient. La concurrence pour la « *ressource rare* » que représentait le travail salarié concernait le secteur des services, le commerce, le transport, la logistique portuaire... Les emplois d'ouvriers les mieux placés n'étaient pas épargnés. La principale organisation ouvrière dans l'île à la fin du XIX^e siècle, la *Ligue Générale des travailleurs Cubains* (la *Liga general de Trabajadores Cubanos*), renvoyait aux Espagnols la responsabilité du chômage des natifs, par le fait de monopoliser les postes clés de l'administration et du commerce (Vivo, 1950). Les rares données statistiques sur le travail que nous avons pu obtenir de l'époque, dont celles de 1899, révèlent des inégalités en matière d'accessibilité au marché du travail entre « *Blancs étrangers* » (les Espagnols immigrants) d'un côté, et « *Blancs natifs* » et population « *de couleur* » de l'autre. Ainsi, seuls 4,26% de la population active de plus de 10 ans des « *Blancs étrangers* » étaient au chômage contre 64,73% pour la population des « *Blancs natifs* » et 30,99% de la population « *de couleur* ». Le contrôle des « *Blancs étrangers* » n'était pas seulement réel dans le secteur stratégique et lucratif du commerce (en concentrant 53,36% des emplois), ils monopolisaient également le marché du travail dans l'industrie du tabac et l'industrie de la confection (*Instituto de Historia del Movimiento Comunista*, 1987, pp. 177-179). Dans les villes importantes et surtout la capitale, La Havane, le contrôle excessif des emplois par les « *Blancs étrangers* » conduisait à déplacer de force les « *Cubains natifs* » de leur poste de travail et à les remplacer par les nouveaux venus espagnols (*U.S Bureau of Census*, 1920, p. 189). De toutes manières, l'ensemble des manœuvres de remplacement, de substitution, de déclassement des travailleurs natifs semblaient avoir donné lieu à de sévères échecs dans le cadre de la production sucrière. L'étude conduite par Lecuyer (1987), par exemple, sur l'expérience d'immigration gallicienne de 1853 à 1855, est bien révélatrice du phénomène d'incompatibilité entre les exigences de production sucrière et la présence d'une main d'œuvre, dont les caractéristiques productives étaient mal adaptées aux conditions de rentabilité du secteur sucrier.

¹³⁹ L'Association de protection des travailleurs en provenance des Canaries (*Asociación Canaria de beneficencia y Proteccion Agrícola*), rappelle dans un de ses rapports annuels en 1872, les conditions de travail désastreuses des travailleurs immigrants espagnols : « *alimentation insuffisante et médiocre, promiscuité des habitations dans les quartiers des esclaves (barricones), où devaient vivre les hommes, les femmes et les enfants ; l'existence d'un travail excessif, parce que bien que le contrat indique douze à quatorze heures quotidiennes, le temps de travail passait à quatorze voir seize heures et même plus ; faibles revenus, puisque le travailleur pouvait à peine disposer de quatre pesos mensuels pour se vêtir et satisfaire ses besoins ; un système d'amendes implacable qui empêchait l'immigrant de résister, sans encourir une peine pécuniaire; une limitation de sa liberté d'action, parce que l'immigrant dépendait d'une propriété, à laquelle il confiait ses documents civils, d'autres conditions restrictives existaient qui réduisaient la condition de l'immigrant à celle d'esclave* » (Valdés, 1933).

Graphique II.9 – Distribution de la population active (employés – *ocupados* et sans occupation - *sin ocupación*) par ethnie et nationalité, Cuba – 1899

Source : EUA War Department (1900).

Tableau II.7 – Distribution de la population active âgée de plus de 10 ans par occupation professionnelle selon l'ethnie et la nationalité, Cuba 1899

	population active totale	Blancs natifs		Blancs étrangers		Population « de couleur »	
		Total	%	Total	%	Total	%
Agriculture, pêche et minerais	298 004	166 235	55,78	31 259	10,48	100 510	33,72
Commerces et transports	79 381	29 402	37,03	42 364	53,36	7 615	9,59
Manufactures et industries	92 943	39 650	42,66	14 700	15,81	38 593	41,52
Services professionnels	8 733	5 949	68,12	2 231	25,54	553	6,33
Services domestiques	141 216	47 011	33,29	23 224	16,44	70 981	50,26
Sans occupation (chômeurs)	595 533	385 548	64,73	25 402	4,26	184 583	30,99
TOTAL	1 215 810	673 795	55,41	139 180	11,44	402 835	33,13

Source : EUA War Department (1900).

La troisième difficulté, selon nous, qui provoquait irrémédiablement la fin du système esclavagiste était que, pour pallier le déficit de population esclave, les autorités coloniales ont eu recours à d'autres populations immigrées, se révélant finalement onéreuses et peu productives. Les *coolies* chinois remplaçaient les travailleurs espagnols pour les travaux agricoles, mais pas les esclaves africains, en comparaison desquels ils n'avaient pas d'avantage concurrentiel (Pérez de la Riva, 1979, pp. 76-78). Aux côtés des Aborigènes du Yucatan importés à dose extrêmement modérée (environ un millier selon Estrade, 2000, pp. 93-107), le nombre d'esclaves chinois déportés à Cuba à partir de 1847 a été estimé à 141 391 individus jusqu'à la date de nouveaux accords signés sur la période 1874-

77, mettant définitivement un terme à ce commerce « *jaune* » (Balboa, 1998, pp. 33-65). Le coût en termes humain de ce nouveau « *capital* » d'immigrants s'est avéré plus onéreux que les esclaves africains : l'espérance de vie des Chinois, par exemple, était de 19 ans en moyenne et le taux de mortalité atteignait 117 pour mille (Pérez de la Riva, 1979, pp. 57-65). Le coût d'approvisionnement était décourageant pour un « *capital* » relativement moins productif que les esclaves africains : le prix d'achat par esclave était passé de 125 pesos en moyenne de 1848-1853 à plus de 400 pesos en 1865-1868. Les nombreux cas de « *marronnage* » rendaient ce « *capital* » non mobilisable : en 1872, 21% des Chinois soumis à un contrat de travail (*trabajadores contratados*) s'échappaient des exploitations (Saco, 1881, p. 185 ; Jiménez, 1983). Bien d'autres comportements associés à la spécificité culturelle de cette population expliquaient le coût d'exploitation du « *capital* » dispendieux¹⁴⁰.

Les difficultés qui ont probablement incité les autorités coloniales à entamer le processus d'abolition de l'esclavage dès 1880 sont donc à rechercher dans les conditions de renchérissement du coût du « *capital* » nécessaire au fonctionnement du système esclavagiste. Avec l'utilisation de nouvelles formes d'immigration, mal adaptées et donnant lieu à des formes renouvelés de l'esclavage par le travail contraint¹⁴¹, les effets attendus ont été contre-productifs¹⁴².

Face à cette pression plus forte exercée par l'oligarchie créole en fin de siècle, afin d'épuiser toutes les possibilités pour maintenir le travail sous contrainte proche des conditions d'esclavage, des mouvements ouvriers se sont distingués pour activer la lutte contre l'utilisation de travailleurs esclaves, en particulier dans les fabriques de tabac. Le pouvoir fédérateur de ces mouvements avait la

¹⁴⁰ Dans un document inédit de 1858, Joaquín Cabezón, responsable de la fiscalité à Cuba à la *Real Audiencia Pretorial* de La Havane, fait part dans une lettre adressée au gouvernement espagnol du comportement « *gênant* » des chinois pour la tranquillité publique. Il dénonce les nombreux assassinats commis par cette population, la passion des Asiatiques pour le jeu et leur propension au suicide plus élevée que chez les Noirs (Berbel, 1989, p. 45).

¹⁴¹ L'instauration du *colonato* dans la seconde moitié du XIX^e siècle correspondait à la volonté des autorités coloniales de contrecarrer le déclin du système esclavagiste. Cette institution économique visait à séparer le travail sucrier en deux groupes distincts : les travailleurs agricoles (planteurs de cannes) et les agro-industriels (producteurs de sucre). En créant ainsi deux groupes sociaux distincts – les petits paysans, rattachés à une grande centrale et vivant dans des conditions proches de la subsistance et les gros agriculteurs aisés, propriétaires des terres de plantations et des centrales –, cette institution ne réglait pas le problème de l'épuisement des forces de travail (Santamaría et García, 2004, pp. 316-317) et contribuait davantage à marquer une discrimination des populations « *de couleur* ». Selon l'*EUA War Department* (1900, p. 572), en 1899, 83% des *colonos* étaient des Blancs et 93% des Noirs *colonos* des petits paysans. La population « *libre de couleur* » avait d'énormes difficultés à accéder au crédit pour créer ses propres activités de production (Santamaría et García, 2004, p. 314).

¹⁴² Des mécanismes légaux de coercition existaient pour convertir les travailleurs « *libres* » en travailleurs « *contraints* », comme la loi d'apprentissage (*Reglamento de aprendizaje*), consistant en une utilisation excessive de la main-d'œuvre juvénile, enfants orphelins ou déshérités (Casanovas Codina, 1999). Un autre moyen coercitif était appliqué par l'élite créole avec l'existence d'un « *livret du travailleur du tabac* » (*Libreta del tabaquero*) – assimilable à un « *cartonnet d'entretien* » du travailleur –, il permettait au patron de pouvoir contrôler constamment son ouvrier et de se constituer un titre de propriété sur celui-ci, puisque sans ce livret, aucun autre fabricant de tabac ne pouvait l'embaucher.

capacité d'accélérer la désintégration du système esclavagiste, en disciplinant la force de travail, stimulant le militantisme et le syndicalisme pour obtenir de meilleures conditions de travail (Casanovas Codina, 1999). Ce n'est donc pas un hasard si les régions les plus contestataires et révolutionnaires étaient celles les moins consacrées à l'activité sucrière et de manière liée, celles dont la population noire était moindre. Au final, l'une des explications principales de la crise du système esclavagiste à Cuba est que ce système s'est imposé, en somme, comme le seul possible, et donc a provoqué une sorte d'incapacité à en imaginer et à en concevoir un autre. Peut-être, si les nouvelles forces de travail introduites dans l'île comptaient parmi elles une proportion raisonnable de véritables paysans, pouvant donner lieu à une économie plus diversifiée, la situation en aurait été toute autre...

Ceci étant, la conséquence de toutes ces contradictions et des tensions qu'elles ont suscitées, au point d'aboutir à la lutte de libération de Cuba contre l'Espagne, a contraint les autorités coloniales à donner une liberté conditionnelle aux esclaves : la Loi d'émancipation du 23 juin 1870 accordait la liberté aux esclaves pour services rendus à la cause nationale. Même si cette étape d'émancipation représentait un pas décisif vers l'extinction définitive de l'esclavage, les conditions de cette émancipation constituaient, entre autres facteurs, une cause principale de la reprise de la guerre appelée « *Guerra Chiquita* » en 1879. Le système du « *patronat* » (*Ley de patronato*) instauré en 1880 ne réglait en rien le problème du travail contraint, qui demeurait dominant dans la colonie¹⁴³. L'application successive des Lois d'émancipation, permettant la reconnaissance d'une liberté de demi-mesure aux esclaves, exprimait en réalité une arrogance à la notion pleine et entière de « *liberté* », puisque ces Lois préservaient l'intégralité du cœur du système esclavagiste, c'est-à-dire l'existence d'un travail contraint par la force. L'émancipation des esclaves n'était donc jamais complète. Ainsi, le temps écoulé entre l'essor, l'épuisement, le déclin et l'abolition de l'esclavage à Cuba, a largement bénéficié en faveur des producteurs sucriers. Ils ont utilisé tous les moyens – légaux et illégaux – pour garantir le plus longtemps possible la rentabilité de l'activité sucrière, en intensifiant les afflux de main d'œuvre esclave, et en transformant l'esclavage en de nouvelles formes contraintes du travail. Les données statistiques sur le rendement de la production agricole recensées à la fin du XIXe siècle montraient que l'économie sucrière était toujours aussi rentable entre 1881 et 1890-1895, c'est-à-dire même après l'abolition de 1886 : la revenu agricole *per capita* augmentait en moyenne de 2,1% annuellement (Santamaría et García, 2004, pp. 263-264).

¹⁴³ Cette émancipation liée au « *patronat* » demeurait profondément formelle puisqu'elle contraignait les esclaves devant être libérés à rester une huitaine d'années (réduites ultérieurement à six) sous le « *parrainage* » de leur ancien maître. En contrepartie, le « *parrain* » ou « *tuteur* » devait vêtir et alimenter ses travailleurs, verser un salaire minimal, et apporter une éducation domestique et professionnelle (Naranjo, 1992, p. 57).

Section 2 - Les réformes éducatives dans le capitalisme colonial : essai d'analyse de la pensée pédagogique cubaine et application dans la période de formation de la conscience nationale (1790-1898)

L'analyse que nous venons de réaliser a montré le maintien ferme de l'esclavage à Cuba pendant une bonne partie du XIX^{ème} siècle, dont l'explication principale tient au fait que l'existence même de l'esclavage fait partie intégrante du système colonial et des liens étroits qui unissent la métropole à Cuba.

Refusant de renoncer au système esclavagiste, de crainte de voir s'écrouler la production sucrière, l'oligarchie tenta soit d'accélérer le développement technique, soit d'employer en complément une main d'œuvre « *libre* », mais contraint par un système de salariat spécifique. Ainsi, le processus de spécialisation pour créer une production agro-exportatrice fut un facteur qui allait contribuer à la création de régions socio-économiques de monoculture spécialisée et de croissance inégale. Ce type d'exploitation économique a eu pour conséquence d'intensifier la division du travail permise par le progrès technique et les inégalités entre régions, défavorisant les travailleurs manuels et les ouvriers qui vivaient en grande majorité dans les zones rurales.

L'abondance des mouvements contestataires, qui traduisait le rejet de la conformité avec le régime colonial espagnol, a donné lieu, très tardivement, à un projet de Nation, rassemblant les diverses composantes de la société (esclaves, paysans, travailleurs « *libres* », petite, moyenne et grande bourgeoisie blanche). Au départ, l'ascension du système esclavagiste s'inscrivait dans une atomisation de groupes sociaux, empêchant l'élaboration d'un projet politique et social commun. Il semble que ce phénomène ait accentué la force de notion de race, comme identité sociale collective et comme symbole d'autres différences socialement significatives, notamment l'accès à l'institution éducative. L'État colonial maintenait une claire hiérarchie raciale semblable à celle que l'on rencontrait dans d'autres parties de l'empire espagnol. Une différence notable est à mettre en exergue, celle du poids démographique de la population « *de couleur* » qui, sans aucun doute, a exercé une certaine pression pour réduire la tradition juridique qui consistait, depuis le XV^{ème} siècle, à privilégier les personnes de « *sang pur* » (c'est-à-dire d'origine entièrement « *chrétienne* »), en interdisant l'accès des personnes « *de couleur* » à différentes formations, professions dans l'administration, à des métiers du commerce... En effet, avoir porté attention à l'histoire et aux conséquences du modèle démographique cubain à cette époque, où les personnes « *de couleur* » d'origine africaine constituaient une grande ou même la plus grande part de la société, pourrait permettre d'éclairer une caractéristique singulière de la Cuba coloniale : un degré élevé d'identification collective s'est développée entre toutes les personnes « *de couleur* », avec une volonté d'émancipation sociale plus prégnante que dans d'autres systèmes esclavagistes de l'Amérique.

Ce qui convient de mettre en avant dans cette section est que l'institution éducative va constituer le caractère populaire de l'exigence indépendantiste cubaine, et consolider par la même occasion le contenu social du projet national. L'alliance des mouvements populaires émergents à Cuba – paysannerie, mouvement ouvrier et population « *de couleur* » –, avec des figures importantes du monde intellectuel créole et espagnol, issues des secteurs sociaux les moins compromis avec l'institution servile, va permettre un ralliement plus intense à la cause indépendantiste et abolitionniste. L'histoire cubaine nous révèle un phénomène sociétal intéressant, précisément parce l'identité collective noire ne s'est pas construite seulement avec les personnes d'origine africaine, étant donnée la longue période de répression jusqu'à l'abolition, mais reflète les efforts des libéraux, cherchant à limiter les excès du développement d'agro-exportation, sans toutefois remettre en cause l'essence même de l'exploitation capitaliste du travail.

L'institution éducative était perçue comme le moyen pour les populations « *de couleur* » de sortir de leur statut servile, où leur intégration dans la société était seulement tolérée sur la base de relations de soumission, d'obéissance et d'infériorité. Cet angle d'analyse nous conduira à examiner en profondeur la production de réflexions pédagogiques sur le thème de l'éducation, comme acte « *libérateur* » contre l'alliance objective entre les élites locales et le pouvoir colonial associés au lobby sucrier. Un intérêt tout particulier sur l'idéologie nationale révolutionnaire cubaine nous guidera vers le personnage emblématique du *Maestro* Martí, dont le rôle central dans la pédagogie patriotique de l'île semble avoir protégé et inspiré la marche de Cuba vers l'indépendance.

2.1 Les formes de résistance au projet hispano-scolastique : l'idéologie pédagogique cubaine

2.1.1 La naissance du premier mouvement social en faveur de l'éducation populaire : le Mouvement pour la Nation et l'École cubaine « Movimiento por la Nacion y la escuela cubana »¹⁴⁴

Avec l'expansion de l'économie sucrière cubaine et son intégration au marché international capitaliste dès la fin du XVIII^e siècle, les libéraux créoles influents, comme Arrengo y Pareño, souhaitaient faire avancer les idées pédagogiques nationales et développer l'éducation dans la colonie.

¹⁴⁴ Le « *mouvement social à caractère éducationnel* » au XIX^e siècle est considéré comme une expression culturelle de la résistance populaire dans l'historiographie éducationnelle cubaine. Il a été abordé sous différents points de vue par les auteurs suivants : Bachiller et Morales (1965), Morales (1929), Pérez (1945), de Armas *et alii* (1984), Buch (1999).

Le premier grand mouvement social¹⁴⁵ consacré à l'éducation dans l'histoire coloniale cubaine est né des rapports de pouvoirs économique et social entre l'autorité administrative espagnole et l'oligarchie sucrière créole. L'éducation était considérée par les libéraux créoles comme un moyen essentiel pour défendre la patrie cubaine et garantir ses intérêts économiques nationaux. À travers les mouvements contestataires parmi les libéraux créoles, expression ou non d'un projet politique ou social, l'effort d'éducation correspond à un contexte politique particulier, dans lequel est exprimée l'inconformité avec le régime colonial espagnol (Pérez, 2001, p. 10). Précisément, le courant réformiste libéral – proche des idées autonomistes –, était à l'origine des premières mesures coloniales, visant à concrétiser le projet d'« *éducation populaire* ». Le courant politique indépendantiste (abolitionniste) intègre plus tard le thème de l'éducation dans un objectif plus ambitieux, du fait des mouvements insurrectionnels de 1868 et 1898, mettant en avant l'émancipation sociale de la population « *de couleur* ».

En attendant, les principaux acteurs concernés par le développement de l'éducation à la fin du XVIII^e siècle étaient membres de l'élite créole. Leurs intentions étaient multiples, mais l'élite créole était engagée activement pour la désolidarisation de l'île vis-à-vis de l'Espagne. Ils refusaient particulièrement l'influence de la pensée scolastique dans l'éducation.

Afin de mieux saisir les relations entre les projets politiques et la naissance de la pensée pédagogique cubaine, il convient de commencer par décrire le contexte de naissance du projet autonomiste.

Celui-ci était né à la faveur de la révolution libérale espagnole, au début de la décennie 1810. Le projet de Constitution autonome préconisait la création d'un gouvernement local représentatif des créoles, et l'octroi d'une plus grande marge de manœuvre vis-à-vis de la métropole, sans pour autant couper le cordon ombilical. La volonté était surtout de garantir le système esclavagiste à l'origine de la formation d'immenses fortunes sur l'île. L'essentiel du projet autonomiste reposait sur la reconnaissance et la préservation de l'intégrité nationale espagnole, tout en admettant que les États-Unis pouvaient représenter un pôle de rattachement plus enviable que l'Espagne. Le concept d'autonomie défendu dans ce projet politique était donc particulièrement fluctuant en fonction de la valorisation des intérêts économiques des grands producteurs sucriers. Les cadres du *Parti Libéral Autonomiste* étaient généralement issus du groupe des « *hacendados* » (propriétaires d'*haciendas* et

¹⁴⁵ À ce sujet, la question de l'origine de l'« *ère de la civilisation* » entendue comme l'initiation du processus de vulgarisation des connaissances à Cuba est débattue parmi les auteurs, et certains proposent quelques référents historiques, comme Trelles : « *Cela ne cesse d'être curieux le fait que, jusqu'à l'époque actuelle, on ait cru que l'ère de la civilisation à Cuba ait commencé dans la période de 1790 à 1793 avec le gouvernement de Don Luis de las Casas, la publication du journal papier « el Papel Periódico » et la création de la Société Patriotique (SEAP). À mon avis, la civilisation cubaine a commencé son essor en 1734, c'est-à-dire, durant l'année où se sont ouvertes les portes de l'Université Pontificale, qui malgré la désuétude de son plan d'études, a représenté une once de lumière qui a partiellement dissipé les obscurités profondes dans lesquelles était plongé l'enseignement supérieur de l'île de Cuba au XVII^e siècle* » (Trelles, 1907).

riches propriétaires terriens) – appartenant à la bourgeoisie sucrière agricole, commerciale et industrielle –, et du monde intellectuel cubain (avocats, médecins, professeurs...).

L'articulation logique entre la pensée économique libérale issu du courant réformiste/autonomiste, dominé par la bourgeoisie créole, et le souhait d'un développement de l'« *éducation populaire* » (Pérez, 2001, p. 9), défendu dans le projet national « *Movimiento por la Nacion y la Escuela cubana* » (*ibid.*, p. 8), s'est concrétisée au sein de l'expansion d'une institution éducative coloniale de pensée libérale, elle-même chargée de l'« *éducation populaire* », la *Société économique des Amis du Pays* (SEAP).

Cette institution développée dans d'autres colonies a été créée le 9 janvier 1793 à Cuba. Elle a été accompagnée, en 1795, d'une autre institution économique, la « *Real Consulado de Agricultura, Industria y Comercio* », dont l'objectif était de mettre en application les projets libéraux économique et politique dans l'île (Chávez Rodríguez, 1996, p. 12). Comme le souligne Mulot, dans son analyse sur la gestion des inégalités dans le projet libéral appliqué à la Cuba coloniale, il s'agit de marquer « *l'opposition entre le projet politique libéral, visant à constituer une société libre où régnerait l'égalité des droits, et les conséquences du projet économique libéral qui, quant à lui, cherche à mettre en place le capitalisme agraire à travers l'insertion dans les flux mondiaux de commerce grâce à l'agro-exportation* » (Mulot, 2002, p. 101).

L'origine du développement de l'« *éducation populaire* » au sein de cette institution coloniale était inspirée par les philosophes français comme Condorcet¹⁴⁶. En avril 1792, Condorcet présentait, à l'Assemblée Législative, son célèbre rapport sur « *l'Organisation générale de l'Instruction publique* ». Il déclare notamment :

« *Une constitution vraiment libre, où toutes les classes jouissent des mêmes droits, ne peut subsister dans l'ignorance d'une partie des citoyens [...] Il faut poursuivre l'instruction de chacun pendant toute la durée de la vie [...] instruire chaque citoyen des lois nouvelles, des observations d'agriculture, des méthodes économiques qu'il lui importe de ne pas ignorer. Lui montrer enfin l'art de s'instruire par soi-même* » (Condorcet cité in Careres, 1964).

¹⁴⁶ Comme le décrit précisément Belaval : « *Le système d'éducation de Condorcet est partie intégrante de son économie politique. C'est l'éducation démocratique qui doit supprimer toutes les inégalités sociales et rendre à l'homme sa liberté native. 'Nous ferons voir que, par un choix heureux, et des connaissances elles-mêmes et des méthodes de les enseigner, on peut instruire la masse entière d'un peuple de tout ce que chaque homme a besoin de savoir pour l'économie domestique, pour l'administration de ses affaires, pour le libre développement de son industrie et de ses facultés, pour connaître ses droits, les défendre et les exercer ; pour être instruit de ses devoirs ; pour pouvoir les bien remplir ; pour juger ses actions et celles des autres d'après ses propres lumières, et n'être étranger à aucun des sentiments élevés ou délicats qui honorent la nature humaine ; pour ne pas dépendre aveuglément de ceux auxquels il est obligé de confier le soin de ses affaires ou l'exercice de ses droits ; pour être en état de les choisir et de les surveiller ; pour n'être pas la dupe de ces erreurs populaires qui tourmentent la vie de craintes superstitieuses et d'espérances chimériques ; pour se défendre contre les préjugés avec les seules forces de sa raison ; enfin, pour échapper aux prestiges du charlatanisme qui tendrait des pièges à sa fortune, à sa santé, à la liberté de ses opinions et de sa conscience sous prétexte de l'enrichir, de le guérir et de le sauver'. Pour arriver à ces fins, Condorcet veut donner à tous les enfants les mêmes chances de s'instruire. Il admet, contre Helvétius, que 'les esprits sont naturellement inégaux' ; il propose donc d'établir un système d'éducation gratuite composée de plusieurs degrés, depuis l'enseignement élémentaire, commun à tous, jusqu'au plus haut, réservé aux étudiants les mieux doués* » (Belaval, 1970, pp. 30-31).

L'influence de la SEAP, comme première institution libérale, œuvrant en faveur du développement de l' « *éducation populaire* » à Cuba, fut déterminante dans le processus d'expansion du système éducatif colonial (SEAP, 1796). Cette institution a été, par exemple, à l'origine de la création de la première bibliothèque publique à Cuba en 1794 (Garcia et Botana, 2005). Les séminaires (dont le « *grand séminaire* » à La Havane *San Carlos y San Ambrosio* créé en 1773) et les collèges privés¹⁴⁷ se convertissaient en des viviers de réflexion pédagogique cubaine, en faveur de l' « *éducation populaire* », mais les institutions demeuraient sous le contrôle du pouvoir colonial (Pérez, 2001, p. 9). Les réformistes/autonomistes profitaient de leur responsabilité dans le développement de l'éducation coloniale pour critiquer la métropole sur son incapacité à alphabétiser les populations. Ils pointaient du doigt les mécanismes de domination (en référence à la scolastique) qui empêchaient, selon eux, le développement de la culture nationale insulaire.

Le processus de systématisation de l'éducation populaire développé par la SEAP – notamment par la création de la première « *section* » en charge de l'éducation en 1816 –, avait permis d'obtenir rapidement une radiographie des besoins éducatifs sur l'ensemble du territoire. Les résultats de cette enquête permettaient la distribution de bourses scolaires à quelques enfants déshérités, de proposer une série de réglementations en vue de consolider la structure d'enseignement par niveau et cursus, et d'initier les premiers concours de maîtres d'écoles pour les bons étudiants (Pérez, 2001, p.10).

Mais les intentions généreuses de la SEAP dissimulaient en réalité une réticence profonde à ouvrir les portes de l'école à l'ensemble des populations. La SEAP, qui était avant tout une institution économique au service de l'élite créole esclavagiste et de l'administration espagnole, se devait de répondre aux intérêts de classe, dont celle des grands propriétaires sucriers. Rappelons que le problème qui préoccupait les créoles réformistes au cours de la première moitié du XIX^{ème} siècle était complexe, voire contradictoire. Il s'agit pour eux de lutter contre la traite négrière et de développer la colonisation blanche, sans pour autant remettre en question le système esclavagiste. La marge de manœuvre était donc étroite. Les créoles réformistes, tant sur le plan économique que sur le plan social, étaient animés par une mentalité bourgeoise, et percevaient en l'institution esclavagiste un archaïsme. Ils proposaient donc une évolution bien peu transformatrice : ils demandaient non pas son abolition, mais son adaptation aux nouvelles exigences du capitalisme industriel, en favorisant la colonisation blanche et en veillant au « *bon traitement* » des esclaves présents sur l'île. Mais sur le plan éducatif, les fondateurs de la SEAP accordaient peu d'importance à la prise en charge des enfants des gens « *de couleur* », c'est-à-dire les individus que les officiels locaux classaient en fonction de leur couleur et leur origine africaine, ou à leur proximité avec l'esclavage. Au sein de la SEAP, les différends existant entre les progressistes, défenseurs de la cause indépendantiste et abolitionnistes, et

¹⁴⁷ La bourgeoisie maintenait un fort contrôle sur les instituts d'enseignement privé suivants : San Cristobal (à Carraguao), San Fernando (à Matanzas), San Anacleto (à Santiago de Cuba), San Pablo (à El Salvador), etc. (Pérez, 2001, p. 14).

ceux qui ne dérogeaient pas sur le maintien et la viabilité du système esclavagiste, ainsi que sur l'existence des droits sociaux réservés aux Blancs, empêchaient la formation d'un véritable projet national d'éducation incluant toutes les populations de l'île.

Il convient de préciser que la *Commission de Population blanche*, chargée de défendre les intérêts de la population blanche sur l'île, fut créée au sein de la SEAP en 1812 (Valdés, 1933). Le peu d'enseignement offert aux populations « *de couleur* » était confié aux institutions religieuses qui, nous le verrons, n'avaient pas les moyens suffisants en matériels et professeurs pour couvrir l'ensemble des populations. Le mouvement d'« *éducation populaire* » qui prétendait contrebalancer la domination de l'aspect religieux dans l'enseignement, en « *illustrant* » les classes subalternes, offrait en réalité une bien maigre compensation, si l'on considère les contraintes d'ordre racial. Par exemple, la loi de réglementation de l'enseignement votée en 1809 (*Reglamento para el gobierno de Maestros*) prévoyait l'entière liberté pour le maître (*el maestro*) d'accueillir ou de refuser des élèves « *de couleur* » dans les classes (Pérez, 2001, p. 10). Les privilèges de la « *blancheur* » sur la « *noirceur* » des enfants étaient sensiblement marqués dans le domaine éducatif, plutôt que de considérer simplement la distinction des Blancs sur les Noirs. Ainsi, le même individu se voyait attribuer le privilège de bénéficier d'un encadrement scolaire « *digne* » de la « *blancheur* » par rapport à une personne plus foncée que lui, et le risque de l'exclusion scolaire associée à la « *noirceur* » par rapport à une personne plus claire que lui.

2.1.2 L'« *éducation populaire* » et son expérience contrariée : la recherche d'un courant pédagogique autonome avec l'École cubaine (la *Escuela cubana*)

Les premiers travaux de la SEAP ont consisté à consolider les structures du système éducatif colonial et à fournir les enseignements basiques, comme savoir lire, écrire et compter (Chávez, 2001, p. 17). Les fondamentaux scolaires étaient rédigés dans les célèbres « *ordonnances* » du philosophe cubain José Agustín Caballero en 1794 (*Ordenanzas de las escuelas gratuitas de La Habana*) et prévoyaient notamment la création d'écoles gratuites (Caballero, 1999, p. 26). Ce fut à ce moment précis que la Cuba coloniale entra, à nouveau, dans « *une phase émergente de l'instrumentalisation de l'enseignement élémentaire* » (Chávez, 2001, p. 18). Cet enseignement des fondamentaux était considéré par les autorités coloniales comme le plus sûr moyen de contrôler les populations « *de couleur* », puisqu'il permettait de répondre aux besoins exigés par une économie capitaliste d'agro-exportation, en offrant un minimum de connaissances. Les « *ordonnances* » représentaient également une avancée significative dans la formation des professeurs¹⁴⁸, la création d'inspection scolaire,

¹⁴⁸ Caballero, dans son discours devant la SEAP le 6 octobre 1795, présentait un projet de réforme d'importance historique pour la formation des professeurs au niveau universitaire. Il critiquait également l'autisme de

l'enseignement à la campagne, l'éducation des femmes... Elles constituaient un progrès en termes de citoyenneté pour la population blanche créole, mais cette citoyenneté était définie selon la culture espagnole (Buenavilla Recio, 1995, pp. 41-42).

Les responsables de la SEAP décidaient d'appliquer, dès le départ, la méthode pédagogique de Lancaster¹⁴⁹ (1805), déjà utilisée en Espagne et dans d'autres pays européens (Chávez, 2001, p. 14). Mais, rapidement, des voix s'élevaient parmi l'élite créole contre cette méthode, mal adaptée au contexte de la colonie et considérée comme un outil de domination idéologique en faveur de l'Espagne. La recherche d'autonomie dans l'ébauche d'un projet pédagogique national au sein de la SEAP coïncidait avec la naissance du concept de « *cubanidad* » défini par le philosophe cubain José Antonio Saco (Opatrný, 1994, p. 24). À travers ce concept, l'auteur mettait en valeur l'importance de la nation cubaine et de l'unité culturelle insulaire face à l'Espagne – *cubanidad* ou *cubania*, comme le souligne Chávez :

« La bourgeoisie cubaine considère que dans le grand projet culturel qui est proposé, l'éducation et l'École, comme institution, doivent jouer un rôle décisif pour renforcer définitivement dans la conscience des nouvelles générations le sentiment de cubania. Pour cette raison, elle a créé son propre chemin en matière d'éducation et a abandonné la copie acritique des modèles importés » (Chávez, 2001, p. 14).

Les plus grands philosophes et professeurs cubains, dont certains religieux comme Félix Varela et José de la Luz y Caballero, dirigeaient leurs efforts sur les nécessités sociales urgentes de la colonie : la lutte contre la misère à la campagne, l'absence des maîtres d'écoles, une qualité insuffisante de l'éducation et surtout, la mobilité de la population ouvrière, rurale et urbaine, qui rendait la tâche de l'éducation très difficile. La bourgeoisie créole se focalisait sur les dérives de l'enseignement religieux dans l'île : l'enseignement scolastique constituait une barrière pour l'élévation de son rang social et économique dans la société coloniale. Elle lui reprochait de freiner les objectifs économiques, notamment ceux associés aux marchés d'agro-exportation, en sous-estimant les programmes d'enseignement généraux et spécifiques portant, par exemple, sur l'amélioration des instruments de production, l'apprentissage des technologies, des sciences physiques et naturelles...

l'Université pontificale, qui mettait de côté les enseignements des mathématiques, de la chimie, de l'anatomie pratique... (Caballero, 1999, pp. 185-187).

¹⁴⁹ Il s'agissait de repérer les enfants qui avaient des aptitudes pour développer celles des autres, les enfants une fois repérés étaient transformés en moniteurs. Ces moniteurs assistaient l'enseignant pour la formation des nouvelles recrues.

Les créoles étaient, d'une certaine manière, « *pragmatiques et rejetaient l'absolutisme qui les asphyxiait* » (Otero, 1972, p. 11). C'est dans ce sens qu'il faut comprendre l'appétence de la bourgeoisie créole pour juguler l'influence de l'enseignement religieux¹⁵⁰ souhaitée par l'Espagne.

Mais cette volonté des entrepreneurs progressistes créoles de « *décongestionner* » le contenu des enseignements dominé par l'aspect religieux ne devait pas pour autant signifier mettre fin à la logique visant la subordination et le contrôle des populations « *de couleur* ». Cela impliquait d'ouvrir les écoles et l'accès aux savoirs aux populations « *blanches* » et de favoriser une « *illustration* » bridée des populations « *de couleur* ». La main-d'œuvre esclave était « *valorisée* » sous sa seule forme productive et par conséquent, était étrangère à tout programme de formation des droits et des devoirs. L'élitisme recherché par la bourgeoisie créole était justifié par la création de collèges privés, destinés à la seule population blanche, dont le prestigieux collège de Bélen, fondé par les jésuites, qui se consacrait à la formation de la « *fine fleur* » de l'aristocratie créole.

Pourtant, les besoins sociaux en termes d'éducation étaient immenses si l'on tient compte de la configuration démographique dominée par les populations « *de couleur* », en particulier celles considérées comme libres dans les zones rurales : en *Oriente*, 32% de la population totale de cette région en 1792, 39% en 1819, 28% en 1827, 32% en 1846, 33% en 1862. En 1841, la population « *de couleur* » âgée entre 0 et 15 ans représentait 56% de la population de cet âge et 14% de la population totale de l'île (Le Riverend, 1967, p. 320), ce qui dénote l'ampleur du besoin d'instruction à satisfaire dans l'île.

L'alphabétisation qui était au cœur du programme de l'« *éducation populaire* » représentait la première phase essentielle conduisant à l'« *illustration* » des populations. Le point de vue du père Félix Varela, dont l'enseignement philosophique rejetait toute autorité étrangère dans la gestion éducative du pays, apparaît intransigeant sur ce thème :

« *Le développement de l'instruction publique est une obligation qui peut être qualifiée de populaire [...] la nécessité d'instruire un peuple est comme celle de lui donner à manger, ce qui n'admet pas de retard, et si elle est n'est pas comblée, elle produit la mort civile* » (Varela, 1977, p. 210)

L'auteur souligne aussi :

« *Qui peut nier qu'est plus illustré un peuple dans lequel tous savent lire et écrire, relativement à un autre où une minorité l'est avec perfection, mais que la grande masse reste dans l'obscurité* » (Varela, 1823).

¹⁵⁰ « *La bourgeoisie se rend compte, petit à petit, que le formalisme scolastique est un obstacle qui freine son propre progrès. Elle désire le savoir scientifique, les connaissances pratiques, la physique, la chimie, les sciences naturelles, l'économie politique, pour l'aider dans ses efforts de création d'une industrie sucrière prospère. Le savoir ecclésiastique lui offre des formules inapplicables, un latin inintelligible et archaïque, des vides syllogiques. La bourgeoisie aspire à une philosophie dynamique, constructive, audacieuse. La scolastique lui offre une philosophie vaporeuse, statique, murée. Elle recherche une pédagogie orientée vers la découverte de nouvelles vérités. La scolastique lui offre une pédagogie routinière, stérile, mémoriste* » (Castellanos et alii, 1988-1994, p. 10).

Dans son ouvrage sur le vagabondage à Cuba, José Antonio Saco, disciple de Varela, manifestait la félicité d'un peuple instruit et son influence sur la bonne morale¹⁵¹:

« *L'instruction publique est la base la plus solide, où repose le bonheur des peuples [...] Ce n'est pas comme certains pourraient le penser, une faveur que le riche dispense au pauvre, c'est surtout un devoir que la patrie, la religion et l'intérêt individuel imposent aux membres de la société* » (Saco, 1858, p. 206).

Une grande partie de l'œuvre de Saco a été dédiée à l'« *éducation populaire* ». L'auteur démontrait l'intérêt sociétal de favoriser son expansion. Il a été le premier, en tant qu'homme politique cubain et professeur, à élaborer « *sur papier* » l'organisation d'une campagne massive d'alphabétisation au XIX^e siècle à Cuba, en souhaitant une École pour tous et présente en chaque lieu de vie :

« *Dans la maison du prêtre ou dans celle de n'importe quel voisin, exerceront les fonctions d'enseignant, ainsi que les fonctions du prêtre, certains de ses semblables, parce que nous ne devons pas être tant infortunés, en manquant de personnes charitables et capables d'effectuer une tâche aussi bénéfique* » (Saco, 1960, p. 207).

Toutefois, le projet de Saco était fortement teinté d'un ressentiment raciste, et la volonté de répandre l'éducation correspondait à un choix stratégique d'assimiler les populations « *de couleur* ». Rappelons que Saco précaunissait le métissage selon le schéma eugénique suivant : le fruit de l'union entre un Blanc et une Noire « *blanchissait* », tandis que le fruit de l'union entre un Noir et une Blanche « *noircissait* ».

D'autres personnages, tout aussi emblématiques de l'expansion de l'éducation coloniale et membres de la bourgeoisie naissante, ont « *sécrété* » la substance pédagogique nationaliste, destinée à développer le système d'éducation déjà constitué. Citons José de la Luz y Caballero, vice-président de la SEAP, philosophe et pédagogue cubain, qui a montré un intérêt tout particulier pour la défense d'un projet autonomiste pour l'École cubaine – entendue comme une École contre le dogme religieux et son contrôle par la métropole. Les valeurs patriotiques et l'idée de nation étaient au cœur de l'« *éducation populaire* », selon Luz y Caballero (Agramonte, 1952, p. 84). L'idéologie militante et révolutionnaire connaissait également une certaine vigueur, à travers ce projet rassembleur centré sur l'idée de projet d'éducation nationale (Bachiller et Morales, 1936, p. 56). La population concernée était particulièrement la paysannerie, les couches moyennes urbaines blanches et « *de couleur* », les populations les plus démunies des zones de plantations et principalement les esclaves. La dimension collective de ce projet, dont certains traits la caractérisaient comme une « *pédagogie révolutionnaire* », s'inscrivait contre l'atomisation des groupes sociaux, favorisant le pouvoir colonial. L'exercice

¹⁵¹ Sur la question de l'influence de l'éducation sur la civilisation des populations et le développement des bonnes mœurs, Varela soutient l'idée que l'éducation est le meilleur moyen d'épurer les mœurs : « *l'homme sera moins vicieux quand il sera moins ignorant* » (Rodriguez, 1878, p. 57).

pédagogique s'exprimait comme une devise patriotique : « *Réunissons-nous et instruisons-nous, nous grandirons, nous aurons la patrie, nous aurons la patrie !* » (Luz y Caballero, 1992, pp. 193-194).

Le projet d'« *éducation populaire* » était, nous l'avons compris, multidimensionnel, intégrateur et pragmatique. Il s'insérait pleinement dans le rapport de forces entre la classe des créoles progressistes et celle constituée des fonctionnaires coloniaux espagnols. Développer une structure d'éducation suffisamment étendue dans l'île devait permettre, pour ses défenseurs, de maintenir les populations scolarisables sur le territoire, et d'éviter la formation d'un élitisme intellectuel à l'étranger qui pouvait influencer sur le devenir du pays et le solidariser davantage avec l'Espagne. Pour cela, Luz y Caballero défendait son attachement à ce que les enfants issus des milieux favorisés ne partent pas étudier à l'étranger :

« *ce n'est pas la même chose pour un jeune homme déjà formé de parcourir le monde pour accroître son capital, que de le sortir de la terre d'origine de sa tendre enfance pour remplacer sa langue maternelle par une langue étrangère et pire encore, pour emprunter des habitudes différentes et peut-être contraires à celles de sa future société* » (Luz y Caballero, 1992, p. 241).

En tant que membre de la bourgeoisie intellectuelle cubaine et directeur de la SEAP, Luz y Caballero partageait également l'idée d'une éducation différenciée selon le critère ethnique. Le combat qu'il menait pour l'expansion de l'éducation se limitait principalement aux frontières symboliques de la classe des détenteurs du pouvoir économique à laquelle il appartenait, c'est-à-dire celle des Blancs. Considérer l'éducation comme une « *responsabilité sociale de tous* » (Chávez, 1996, p. 28) n'impliquait pas l'universalité. La population blanche monopolisait l'attention de la SEAP sur la création de projets parfois audacieux : création de centres d'éducation polytechnique, de collèges privés en régime d'internat, d'Écoles normales pour les couches sociales moyennes et quelques écoles gratuites, au niveau primaire, pour les enfants blancs issus de milieux défavorisés. La population « *de couleur* » était strictement limitée à l'instruction primaire.

Dans un contexte d'expansion de l'éducation coloniale, mais caractérisée par une forte discrimination ethnique aux dépens de la population « *de couleur* », le mouvement éducatif qualifié d'« *École cubaine* » (*Escuela cubana*) avait pour principal objectif de contrer la dominance culturelle espagnole : « *Cuba, pour se définir comme nation, doit se définir négativement, être anti-Espagne. Dans notre île, est cubain tout ce qui n'est pas espagnol* » (Otero, 1972, p. 11). Malgré les oppositions farouches d'une grande partie de l'élite esclavagiste créole, ce mouvement a permis de révéler les besoins sociaux des populations « *de couleur* ».

À un degré extrêmement faible, ce mouvement a suscité quelques vocations dans le professorat parmi les gens « *de couleur* ». Cette fine « *percée de couleur* » dans le professorat a permis d'aboutir à la création de réseaux d'éducation parallèles, opérant dans la clandestinité¹⁵², notamment à travers les

¹⁵² À La Havane, la population « *de couleur* » émancipée recevait une éducation très limitée qui était surtout le fruit d'un auto-apprentissage. L'exemple du mulâtre et autodidacte Aponte, auteur de la conspiration contre le

« *Écoles d'amis et d'amies* » (*Escuelas de amigos y amigas*), dans lesquelles les enfants de toutes ethnies pouvaient suivre des cours élémentaires. Ces réseaux ont permis également de raviver parmi la population « *de couleur* » la conscience patriotique et d'attiser le comportement anticolonial (Buenavilla Recio, 1995, p. 34).

2.1.3 La radicalisation de l'action pédagogique cubaine avec le mouvement indépendantiste

Nous avons compris que l'objectif des réformateurs libéraux au sein de la SEAP, influencés par le lobby des grands propriétaires esclavagistes, était de limiter les marges de liberté – y compris la liberté culturelle – de la population « *de couleur* », afin de ne pas la détourner des impératifs économiques. Toutefois, la pression démographique, associée à la croissance de la population « *de couleur* », accroissait de manière exponentielle les besoins sociaux et agissait comme un phénomène accélérateur pour la recherche d'une autonomisation des formes d'apprentissage à l'image, par exemple, de l'« *École cubaine* ».

Des formes plus radicales d'autonomisme culturel vis-à-vis du pouvoir colonial sont nées avec la croissance des mouvements insurrectionnels et la prise en compte de la question sociale dans les projets indépendantistes. Les indépendantistes des révolutions de 1868 et de 1895 se considéraient comme les héritiers d'une tradition de rébellion contre le pouvoir colonial, où l'abolition de l'esclavage représentait un point central des revendications.

Certains intellectuels, étudiants, formés par les discours libéraux, notamment au séminaire *San Carlos*, prenaient conscience que le travail forcé était un frein au progrès technique. L'élite sucrière comprenait également que le fait d'avoir « *capitalisé* » en esclaves une grande partie de la population l'exposait à la ruine en cas d'abolition de l'esclavage. Les aspirations nationales des Créoles étaient contraintes par la hantise du désordre, et donc d'une possible révolution. L'abolition ne pouvait être que progressive et négociée, d'autant plus qu'une la perte de tout moyen de subsistance pour des masses d'esclaves pouvait générer le chaos. Pour les élites créoles, les seules solutions possibles consistaient à « *blanchir* » et à éduquer les populations. Soulignons que José Antonio Saco, intellectuel proche des « *sacarocrates* », proposait d'interdire l'entrée des Noirs à Cuba, puis d'expulser ceux qui n'étaient pas esclaves, et enfin d'imposer un contrôle biologique strict, tout en promouvant une immigration blanche, quelle que soit son origine. Même le choix d'un discours éducateur, s'appuyant sur des conceptions hiérarchiques raciales de la société, fondées sur le tutorat d'une élite « *blanche* » et douée de raison, ne convenait pas à tous les intellectuels.

pouvoir colonial en 1812, montre la capacité des populations « *de couleur* » à maîtriser par ses propres efforts les rudiments de l'apprentissage. Le registre de séquestre des biens d'Aponte faisait état des titres de livre suivants : « *Formulaire pour écrire des lettres* », « *Catéchisme de la doctrine chrétienne* », « *Tome III de Don Quichotte* », « *État militaire d'Espagne* », « *Histoire Naturelle* »... (Franco, 1977, p. 132).

L'influence du père Varela qui formulait « *les bases légales et théoriques du mouvement indépendantiste* » a permis de révéler l'importance sociale et culturelle de la population « *de couleur* », « *libre* » ou esclave (Torres-Cuevas, 1984, p. 334). Varela alliait avec lui les membres de la bourgeoisie les plus réfractaires à l'institution esclavagiste. Cette bourgeoisie anti-esclavagiste était elle-même soutenue dans les années 1840 par les partisans des nouveaux secteurs de la société, dont l'enrichissement ne dépendait plus du maintien de la servilité (propriétaires de plantations des régions du Centre et de l'*Oriente*, sucriers ou caféiers, couches sociales moyennes...). Les indépendantistes étaient totalement déconnectés de l'élite dominante, qui elle était ralliée à l'autonomisme, défendant une « *petite* » patrie cubaine. Il fut un fait essentiel que le caractère « *populaire* » du mouvement social en faveur de l'éducation au XIX^{ème} siècle puisait son origine dans un rapport de force ethnique.

Un des manifestes les plus symboliques de la prise en compte de la question de l'éducation dans la lutte indépendantiste fut celui rapporté par Carlos Manuel de Céspedes, le 10 octobre 1868 :

« Avec l'adoption d'un système d'enseignement aussi restrictif, l'Espagne souhaite que nous soyons tellement ignorants que nous ne connaissons pas nos droits les plus sacrés, et que même si nous les connaissons, nous ne pourrions réclamer leur application en aucun lieu » (Lufriú, 1915, p. 13).

Paradoxalement, ces mots de révolte, ouvrant sur la première guerre d'indépendance dans l'île, étaient prononcés par un propriétaire d'une centrale sucrière de l'Est de l'île, en marge de la dynamique économique de l'Ouest ou du Centre de l'île.

Rappelons que l'éclosion du projet indépendantiste et de la première révolution cubaine était associée au durcissement de la politique coloniale au début du XIX^{ème} siècle, et surtout à l'accroissement des trafiquants négriers et propriétaires d'esclaves – que l'on peut dater de 1820 à 1860 – au mépris total de la loi, et qui bénéficiaient de la traite clandestine avec la complicité totale de l'administration coloniale. La pression des objectifs de production d'exportation sucrière était telle que la violation des accords entre l'Espagne et l'Angleterre fut largement tolérée, même recommandée. Dans ces conditions, l'extension et le durcissement du système esclavagiste a accru les sentiments philanthropiques en faveur des esclaves noirs, jusqu'à l'exigence d'une partie de la bourgeoisie sucrière pour l'indépendance totale vis-à-vis l'Espagne. L'abolition de l'esclavage représentait tout autant que l'amélioration des conditions culturelles de la population « *de couleur* », un projet politique susceptible de mettre fin à l'ingérence de l'autorité espagnole. L'entrée en crise du système esclavagiste à partir des années 1840, qui marquait le début de fortes hostilités entre la bourgeoisie sucrière et la métropole à propos de la traite négrière¹⁵³, radicalisait la réflexion pédagogique, en mettant en évidence les carences culturelles accumulées parmi la population libre « *de couleur* ». Les

¹⁵³ Le traité de 1817, celui de 1835 et la Loi Pénale de 1845 constituaient un renforcement de la répression du trafic négrier et donc une baisse des bénéfices tirés de la production sucrière.

revendications du courant indépendantiste visaient à étendre les services éducatifs sur tout le territoire et les rendre accessibles à toutes les populations, y compris aux esclaves. Mais les valeurs défendues par le mouvement indépendantiste coïncidaient bien peu avec les intentions de l'administration coloniale.

Le premier plan d'instruction publique établi en 1842 prévoyait de mettre en application le principe de systématisation de l'enseignement avec une centralisation des programmes scolaires. Il prétendait étendre les droits et les devoirs en matière d'éducation (lire, écrire et compter) à tous les citoyens, mais s'apparentait surtout à un renforcement du contrôle politique de l'administration espagnole à partir de trois objectifs selon Pérez : « 1) *centraliser et contrôler l'enseignement sous l'autorité du Capitaine général* ; 2) *surveiller les activités du mouvement intellectuel cubain et veiller à ce qu'elles ne portent pas atteinte à l'intégrité du pouvoir colonial et à ses intérêts économiques dans l'île* ; enfin 3) *convertir le système éducatif colonial en un instrument d'hégémonie politique contre le développement des idées patriotique soutenues, entre autres, par Varela* » (Pérez, 2000, p. 15). Le plan entendait notamment renforcer le rôle de l'Église catholique, comme principal « *agent idéologique du colonialisme espagnol* » (*ibid.*, p. 16), le pouvoir colonial entendait avec l'établissement de ce plan contrôler le sentiment anti-colonial en pleine effervescence.

En marge des efforts importants pour renforcer le contrôle idéologique dans l'éducation coloniale, une des avancées concrètes permises par ce plan a été l'amélioration de la qualité de l'enseignement avec le développement des Écoles normales, où étaient formés pendant deux ans les professeurs du primaire et du supérieur. Mais ce projet tardait à éclore puisqu'il fut appliqué qu'à partir de 1857, avec la création de la première École normale des professeurs (*Escuela Normal de Maestros*), et sera fermée dès 1868 avec la guerre d'indépendance.

Face à ce contexte d'étouffement du développement éducatif national impulsé par certains professeurs, pour lesquels le pouvoir colonial leur reprochait de mettre trop l'accent sur la valorisation de la patrie et la notion d'indépendance, deux personnages emblématiques vont réanimer le cœur de l'« *éducation populaire* » : Rafael Morales y Gonzáles dit *Moralitos* et José Silverio Jorrín. L'action entreprise par ces deux professeurs se concentrait sur une meilleure « *pratique* » de l'enseignement, à partir de travaux de terrain en prise directe avec la population rurale. Le projet d'éducation rurale initié par Jorrín, directeur de la SEAP au début des années 1840, marquait une évolution radicale de l'institution en faveur de l'apprentissage rural. Il proposait la formation de professeurs « *ambulants* » (*maestros ambulantes*) qui devaient enseigner gratuitement à tous les enfants dans les zones reculées du pays (Pérez, 2001, p. 16). Jorrín exprime à cet effet :

« *Ainsi comme les médecins apportent la santé ou les marguilliers distribuent le pain bénit, ont pu naître les enseignants itinérants qui offrent la santé et la nourriture de l'âme...* » (Jorrín cité in Morales y Morales, 1949, p. 71).

La nouvelle préoccupation de la SEAP en faveur de l'éducation rurale coïncidait avec la volonté du pouvoir colonial d'obtenir la paix sociale, face aux tentatives de rébellions ou d'émeutes qui se déclenchaient dans les plantations (SEAP, 1839). Généralement ces rébellions étaient le fait de la population « *de couleur* », bien qu'il existait à l'époque une origine sociale bien marquée à ces événements. La masse de la population paysanne et urbaine se trouvait dans une situation de difficulté économique. À côté de la prospérité de l'économie sucrière et de ses bénéficiaires du trafic négrier, il existait une exclusion sociale très forte affectant la population blanche. Le vagabondage et le banditisme en zone rurale allaient crescendo et la précarité de vie représentait une « *régularité sociale* » du fonctionnement de la colonie. Les données démographiques de l'époque fournissent un indicateur approximatif du niveau de précarité, si l'on tient compte que la population « *de couleur* » était celle qui était la plus confrontée aux conditions miséreuses : au début des années 1840, 58,5% de la population totale est composée de gens « *de couleur* », dont 74% étaient des esclaves. 40,7% de la population étaient esclave en 1827, 36% en 1846 et encore 27,4% en 1862.

José Ignacio Rodríguez, directeur de la SEAP en 1865, fit le constat du retard considérable de l'éducation coloniale, soit plus d'une vingtaine d'années après le premier plan d'instruction publique :

« Nous les Cubains, nous ne pouvons jamais perdre de vue que 85,7% de la population de notre pays ne sait pas lire. Un million deux cent mille individus sans connaître l'alphabet dans un pays avec les conditions de celles de l'île de Cuba est une situation qui horripile ceux qui sont nés ici, et nous avons le devoir de s'y intéresser pour notre bien et celui de nos familles, dès à présent et dans le futur » (Rodríguez in Morales y Morales, 1949, pp. 129-130).

Le nouveau plan d'instruction publique établi en 1863 prévoyait d'étendre l'instruction obligatoire. La loi insistait notamment sur la mise en place de sanctions pécuniaires contre les familles qui n'envoyaient pas à l'école les enfants âgés de 6 à 9 ans (Garcia *et alii*, 1989, pp. 67-68). Mais ce plan a eu surtout pour objectif de renforcer la systématisation d'une École publique adaptée à la population « *de couleur* », c'est-à-dire qu'il introduisait davantage le contenu religieux¹⁵⁴ dans les enseignements, comme le décrit son article 182 :

« Pour chaque population, selon son importance, on établira une ou plusieurs écoles publiques pour les enfants de couleur, afin que ceux-ci reçoivent le premier enseignement élémentaire, se focalisant essentiellement sur la partie morale et religieuse » (Garcia *et alii*, 1989, p. 71).

Plus précisément, en ce qui concerne l'« *instruction* » des esclaves, l'article 183 préconisait :

¹⁵⁴ Le plan d'enseignement en 1863 ne constituait pas, en l'espèce, une réelle avancée en termes de distanciation de l'instruction coloniale avec le fait religieux. Le 31 mai 1789, une ordonnance royale prévoyait déjà une stricte limitation à l'instruction religieuse des esclaves : « *Tout possesseur d'esclaves, qu'elle que soit sa classe et sa condition, devra les instruire dans les principes de la religion catholique et dans les vérités essentielles, pour qu'ils puissent être baptisés dans l'année de leur incorporation dans les domaines et qu'on leur explique la doctrine chrétienne tous les jours [...]* » (Castellanos, 1944).

« En ce qui concerne les esclaves, le Gouvernement supérieur Civil et les prêtres veilleront à inculquer chez les maîtres d'esclaves l'obligation d'instruire leurs servants, surtout en ce qui concerne la partie morale et religieuse » (García et alii, 1989, p. 71).

Le refus des propriétaires d'esclaves d'engager des frais pour assurer la présence de prêtres dans les plantations ont fait que l'expérience du plan d'enseignement de 1863 fut un échec. Mais d'autres raisons pourraient expliquer l'inaboutissement de la christianisation des populations « *de couleur* »¹⁵⁵.

Malgré ces limites, les réformes de l'éducation coloniale s'accéléraient durant la période de conflit avec l'Espagne. Elles s'ajustaient avec le contexte de la guerre et proposaient des solutions d'urgence, conduisant à des formes d'apprentissage « *sur le tas* ». Rafael Morales Gonzáles proposait en 1866 de développer pour la première fois dans le pays, les « *Écoles nocturnes* » (*Escuelas nocturnas*), en faveur de la population noire « *libre* »¹⁵⁶, des artisans, des journaliers... L'introduction de la lecture publique dans les ateliers de production prenait place dans les fabriques de tabac, là justement où se produisait la naissance du premier groupement politique « *prolétaire* » en 1865, représentant les travailleurs du tabac (*Asociación de Tabaqueros de La Habana*). L'éducation transmise dans les ateliers était un moyen de diffuser, de débattre et de valoriser les idées de libération nationale. Les efforts de Saturnino Martínez, par exemple, fondateur du premier périodique¹⁵⁷ ouvrier *La Aurora* en 1866, permettaient de fédérer les opinions des travailleurs sur la nécessité de les éduquer sur les lieux de production (Morales y Morales, 1931, p. 57).

Mais le pouvoir colonial ne cessait de poser des obstacles à toute forme de développement éducatif non conventionnel, en particulier sur les lieux de production propices aux révoltes. Les autorités supprimaient toutes activités de lecture publique, pour motif d'atteinte « *à la paix et au bien-être du pays* » (Varela, 1977, p. 85). Les élites coloniales percevaient dans cette évolution des rapports sociaux, la forte influence du facteur éducatif dans l'apprentissage politique, et la capacité de structuration et d'organisation de communautés dissidentes propices à la gestation d'un mouvement révolutionnaire. La presse réactionnaire de l'époque précisait :

« L'ouvrier du tabac, le tailleur et successivement les autres artisans ne doivent pas lire ni savoir autre chose que ce qui est strictement nécessaire aux offices respectifs, parce que les périodiques

¹⁵⁵ L'« *instruction* » religieuse des esclaves dans les exploitations était considérée par les autorités coloniales comme un moyen de limiter les suicides des esclaves, dont l'origine pouvait être justement leur faible christianisation. Or, à l'époque, les membres du clergé étaient très peu nombreux pour garantir une « *instruction* » religieuse à tous les esclaves. En 1850, le clergé séculier se limitait à La Havane à sept prêtres pour une ville de deux cent mille âmes. Les curés à la campagne étaient en proportion plus faibles (Muñoz, 1989, p. 28).

¹⁵⁶ Les premières « *Écoles du soir* » à Cuba ont été créées en 1811 dans la ville de Regla, elles étaient destinées prioritairement aux travailleurs « *blancs* ».

¹⁵⁷ D'autres revues ont été associées aux mouvements ouvriers, parmi les plus importantes, dans l'ordre chronologique, citons : *Boletín Tipográfico* (Habana, 1878) ; *El Obrero* (Cienfuegos, 1884) ; *El artesano* (Habana, 1885) ; *El Productor* (Habana, 1887) ; *La Unión* (Habana, 1888) ; *La Tribuna del Trabajo* (Cayo Hueso, 1889) ; *El Acicate* (Santiago de Cuba, 1891) (Canton Navarro, 2003, p. 58).

politiques et leur publicité démagogique essayent uniquement d'inoculer, parmi les artisans, la passion politique et l'idéologie du Parti, alors que le pauvre ne doit pas avoir autre chose en tête que l'exercice de sa mission pacifique avec laquelle il fait vivre sa famille » (Varela, 1977, p. 76).

Le décret d'ordre public d'interdiction de la lecture publique sur les lieux de travail soulignait en ces termes :

« Il est interdit de distraire les ouvriers du tabac dans les ateliers ou tout autre établissement similaire avec la lecture de livres ou périodiques ou discours, sans rapport à l'exercice du travail opéré dans les ateliers » (Varela, 1977, p. 78).

Les différentes tentatives menées clandestinement pour développer l'éducation dans la recherche de solutions pragmatiques, qu'elles soient destinées à la population noire « libre », aux ouvriers du tabac, aux travailleurs des plantations, avaient toutes pour finalité de former une conscience nationale et un sens patriotique. Ces comportements étaient mal acceptés par l'autorité coloniale. La perte de contrôle du territoire, et les conséquences économiques qui pouvaient en découler, étaient redoutées par la métropole et l'élite sucrière créole.

Afin de redonner vigueur aux programmes d'expansion de l'éducation coloniale, en évitant l'essor des voies informelles d'apprentissage, source de conflit avec les autorités coloniales, le pédagogue Rafael Morales y González proposait en 1869 une nouvelle Loi d'instruction publique (Chávez, 2001, p. 37). Celle-ci insistait sur le caractère obligatoire de l'enseignement public, sur sa gratuité, et visait à développer la formation de professeurs « *ambulants* » et à renforcer le contrôle centralisé des programmes scolaires. Les conditions d'application de cette Loi – période de la *Guerre de Dix ans de 1868 à 1878* –, impliquaient une succession de blocages. La Loi constituait pourtant une avancée notable en faveur de la systématisation de l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, de l'arithmétique, des connaissances des droits et des devoirs, de la géographie et de l'histoire de Cuba (Pérez, 2001, p.19). Toutefois, la Loi renforçait l'influence idéologique de l'éducation coloniale en insistant, par exemple, sur la glorification de la contribution de l'Espagne au développement de la colonie dans les cours d'histoire.

En réaction à ce dernier point, des formes plus radicales de l'action pédagogique populaire se développaient dans le contexte conflictuel de la « *Guerre des Dix ans* ». Le combat des troupes *mambises* – i.e. les membres de l'Armée de libération – pour la *Cuba libre* était l'occasion pour les indépendantistes, comme le pédagogue cubain Rafael Morales y González, de rédiger le premier fascicule (*cartilla*) d'éducation révolutionnaire. Reproduit à la main en milliers d'exemplaires, ce carnet était destiné à alphabétiser les combattants contre l'Espagne et les populations civiles, afin d'encourager la conscience collective et révolutionnaire¹⁵⁸. L'« *éducation mambise* » (Buenavilla

¹⁵⁸ « *Le carnet de Moralitos a été un véritable outil d'enseignement et d'apprentissage. Il a représenté un apport déterminant pour la lutte contre l'analphabétisme dans notre pays et a mis en évidence la naissance d'une pédagogie révolutionnaire : la pédagogie mambise* » (Pérez, 2001, p. 19).

Recio, 1995, p. 63), comme forme d' « *éducation populaire* », contribuait, dans l'action de la révolte armée, à accélérer la campagne d'alphabétisation des populations « *de couleur* » et ravivait le sentiment patriotique des populations alphabétisées. Il serait très difficile de décrire précisément le contexte formateur de la pédagogie révolutionnaire cubaine¹⁵⁹, mais l'on peut supposer que les dix ans de guerre d'indépendance ont permis l'union des forces combattantes et des populations « *de couleur* » en faveur d'une démocratisation réelle de l'éducation – assurément ce fait social rassembleur a débouché sur le premier grand mouvement culturel de masse de l'histoire de Cuba. L'alliance de différentes couches sociales dans cet effort d' « *éducation mambise* » – paysannerie pauvre, mouvement ouvrier et population « *de couleur* » et même émigrés cubains en Amérique centrale composés des chefs militaires révolutionnaires de 1868 –, constituait une force d'appui importante au projet plus politique de libération nationale. L'expérience concrète de cette « *éducation mambise* » nous est léguée à travers les écrits de Roa :

« Il est difficile d'oublier que durant ce qu'on a appelé la 'mauvaise époque', au milieu d'une persécution tenace, sans munitions et sans armes avec lesquelles résister, sans une alimentation régulière, bien au contraire, sans vêtements, pendant des espaces de temps qui paraissaient interminables, il fallait résister aux intempéries ; chaque matin dans les campements de Camagüey, on entendait résonner le sifflet qui appelait à l'academia' comme il était dit à l'époque, il fallait voir comment s'alignaient les différents groupes d'élèves composés de fonctionnaires, de soldats, tous confondus, avec leurs enseignants respectifs ; et à de brefs moments, on pouvait entendre par ici le professeur des 'premières lettres' et ailleurs, le professeur de grammaire, le responsable de la formation de la milice expliquant les techniques de guérilla, un autre professeur de médecine enseignant l'anatomie et les rudiments de la chirurgie d'urgence, un enseignant de la langue anglaise, et ainsi de suite avec l'arithmétique... et plusieurs professeurs donnant des classes d'écriture » (Roa, 1890, p. 61).

2.2 Le projet d'éducation révolutionnaire de Martí

2.2.1 Les raisons de l'impulsion de l'idéologie pédagogique révolutionnaire à la fin du XIX^{ème} siècle

Le processus de systématisation de l'éducation coloniale, accéléré par la « *grande* » réforme de l'enseignement public en 1869, a été affecté et délégitimé par l'instauration de réseaux d'éducation

¹⁵⁹ La particularité de l' « *éducation mambise* » est décrite par Pérez, comme la nécessité d'une culture commune pour l'ensemble des populations dominées : « *L'éducation mambise répondait aux nécessités d'une communauté nouvelle, où accédaient à la culture démocratique et révolutionnaire les Noirs, Blancs, riches et pauvres, hommes et femmes, en vertu d'exigences intellectuelles et émotives égales, toutes stimulées par une sensibilité héroïque et le sens combatif [...] Ainsi, la manigua insurrectionnelle a été la scène d'un développement d'une pratique éducative qui s'est nourrie d'une identité psychosociale nouvelle et d'un corps doctrinal mûr, dans lesquels se sont renforcées les valeurs les plus progressistes pour la formation de la conscience nationale et, avec elle, l'émergence d'une pédagogie révolutionnaire cubaine* » (Pérez, 2001, p. 20).

parallèle ou « *populaires* » plus actifs sur le terrain, notamment en zone rurale. Dans la formation de nouveaux rapports sociaux, où émergent les mouvements organisés d'ouvriers et d'artisans, les « *sociétés de couleur* »¹⁶⁰, les premières associations syndicales, le Parti Révolutionnaire Cubain créé en 1892, la question de la formation des populations, dans leur ensemble, devenait plus pressante et incontournable au sein des revendications politiques. La Loi de l'abolition de l'esclavage du 13 février 1880 définissait clairement les obligations du maître (*patrono*) en matière d'éducation (article 4, Alinéa 5) : « *donner aux mineurs l'enseignement primaire et l'éducation nécessaire pour exercer un art, un travail ou une occupation utile* ».

De surcroît, la limitation sectorielle de l'esclavage dessinait une nouvelle carte démographique en cette fin de XIX^{ème} siècle. La population blanche se retrouvait largement majoritaire dans l'île. Le spectre de la guerre sociale alimenté par le phénomène qualifié de « *peur du Noir* » s'éloignait dans la société coloniale. La population « *de couleur* » libre augmentait, à la suite de la crise des secteurs agricoles esclavagistes et de l'augmentation des procédures de *manumission*. De surcroît, les planteurs profitaient de la présence des soldats espagnols dans les centrales sucrières pour les substituer à la main-d'œuvre esclave (environ un tiers des soldats espagnols envoyés à Cuba entre 1868 et 1878 étaient restés sur l'île pour y travailler). Le développement de nouvelles activités économiques (tabac, commerce, artisanat, manufacture artisanale...) augmentait la demande économique de formation. Sur le plan politique, l'évolution des idées, le républicanisme, la laïcisation, l'aspiration à une société plus moderne, conduisaient les différents mouvements sociaux à remettre en cause l'édifice colonial et esclavagiste. Au sortir de la Guerre de Dix Ans, l'« *éducation populaire* », détachée de son influence du pouvoir colonial, est à nouveau sollicitée comme une forme de « *résistance culturelle* » contre l'Espagne. L'inconformité de la majorité de la population (moyenne et petite bourgeoisie, « *prolétariat* », exclus du monde rural et urbain) avec le régime politique pouvait s'analyser en termes de demande de réformes sociales, susceptible de favoriser le développement culturel. L'éducation était l'une des priorités.

Face à la demande sociale touchant particulièrement le secteur éducatif, l'Espagne refusait pourtant d'aller vers un projet national de développement. Il est important de saisir que les autonomistes, comme les annexionnistes, s'inscrivaient dans une matrice de réflexion particulière : il s'agissait de « *faire le pays autrement* », mais en préservant la tutelle des Blancs sur les Noirs. C'est pour cela que la population « *de couleur* » était totalement oubliée du programme d'éducation nationale initié par Manuel Valdés Rodríguez en 1878. Aucun signe progressiste en faveur de la population « *de couleur* » n'apparaissait dans les grandes lignes d'orientation de ce programme éducatif. L'idée de Valdés, celle d'une école rendant effective la « *loi féconde et harmonieuse de la solidarité* » était contrariée constamment dans les faits. À défaut de pouvoir mener un programme plus ambitieux par les voies conventionnelles, Valdés conduisait personnellement des actions plus discrètes pour ouvrir

¹⁶⁰ Entre 1878 et 1899, 156 « *sociétés de couleur* » furent officiellement créées (Lanier, 1996, p. 56).

des écoles aux enfants « *de couleur* » et permettre aux esclaves « *émancipés* » de suivre des cours du soir. Ses efforts iront jusqu'à permettre la création de la première association des professeurs de l'île (*Asociación de Profesores de la Isla de Cuba*) (Pérez, 2001, p. 24). Mais ces initiatives individuelles, rarement suivies et généralisées dans le pays, témoignaient de l'inaccomplissement d'un projet éducatif prétendument réformateur. Ce constat était partagé par Correoso, à propos de la nouvelle Loi d'instruction publique de 1880, lorsqu'il exprimait dans son ouvrage sur l'École rurale cubaine, « *La Escuela rural cubana* » :

« *La législation espagnole [il se réfère à celle à la Loi d'instruction publique de 1880] a créé et maintenu, obstinément et délibérément, comme moyen de développer l'éducation des populations rurales dispersées dans tous le pays, une école limitée dans ses programmes scolaires et affaiblie quant à la préparation professionnelle du personnel enseignant, contribuant ainsi à l'énorme fiction de l'École publique, obligatoire et gratuite dans la colonie [...]* » (Correoso cité in López López, 1982).

Le discours des élites coloniales porté par la voix de la SEAP reflétait continûment la volonté de séparer ethniquement l'éducation : une éducation « *évoluée* » – au-delà du primaire et des « *premières lettres* » pour les « *Blancs* » – et une éducation strictement « *élémentaire* » pour la population « *de couleur* ». Le renforcement de l'enseignement religieux, en dépit des défaillances déjà soulignées, était considéré comme prioritaire par les autorités coloniales afin de juguler toutes velléités indépendantistes :

« *Il [le pouvoir colonial] continue à se préoccuper autant pour l'instauration d'une centralisation absolue grâce à la fusion de l'Éducation de l'État avec celle dispensée par les jésuites et d'autres ordres religieux* » (Pérez, 1941, pp. 309-314).

Chávez souligne :

« *En résumé, dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle – surtout à partir de 1880 – la situation de l'enseignement public à Cuba était exactement la même que celle décrite dans le Rapport de 1793 du père Félix González qui avait motivé l'écriture des « Ordonnances » par le père Caballero en 1794* » (Chávez, 2001, p. 49).

Le processus d'« *espagnolisation* » de l'enseignement devait conduire à renforcer le contrôle idéologique. Il intervenait justement pour contrecarrer le mouvement indépendantiste. La préférence accordée aux Espagnols pour le métier de professeur était, en autres moyens, une façon pour le pouvoir colonial d'empêcher la connexion entre le monde intellectuel de l'enseignement et les mouvements populaires émergents (paysannerie, mouvement ouvrier, populations organisées « *de couleur* »...), qui étaient favorables à l'indépendance et à la consolidation d'un fort contenu social dans le projet de développement national. Pérez a souligné que le recrutement des professeurs et des élèves dans les Écoles normales contribuait largement à « *espagnoliser* » Cuba (Pérez, 1941, pp. 309-

314). En se focalisant sur l'aspect idéologique de l'éducation coloniale insistant, par exemple, sur la reconnaissance de l'Espagne comme « *mère patrie* », les professeurs espagnols délaissaient l'apprentissage des fondamentaux scolaires dans les écoles, comme l'apprentissage de la lecture et de l'écriture. L'éducateur et philosophe Enriquè José Varona y Pera exprime en 1886 :

« *Mauvais est notre enseignement primaire ; déficient est notre enseignement supérieur et professionnel ; l'un et l'autre, s'ils sont comparés avec l'enseignement secondaire, ce dernier est désastreux dans la forme, désastreux dans l'esprit, désastreux dans l'ensemble [...] Quant à la manière d'enseigner (il se réfère aux disciplines d'enseignement), certaines sont totalement négligées, comme ce qui est des mathématiques, d'autres ont pu être initiées avec des moyens inadaptés à partir du milieu du XIX^{ème} siècle comme l'Histoire et la Philosophie, certaines ont été occultées comme l'apprentissage du Latin [...] Les textes d'enseignement sont ajustés aux programmes, le professeur devient l'esclave des textes, et l'élève apprend juste ce qu'il est nécessaire d'apprendre pour répondre à une série de questions stéréotypes. Avec tout cela, on produit des bacheliers... » (Varona, 1900, pp. 52).*

La diminution de l'effort éducatif dans la colonie en fin de siècle était également le produit de circonstances extrêmes, comme la poursuite d'un processus de répression systématique¹⁶¹, avec, par exemple, l'exécution le 27 novembre 1871, de huit étudiants en médecine accusés – sans preuves – d'avoir profané la tombe d'un Espagnol. La reprise des conflits avec la « *Guerra Chiquita* » et la dernière Guerre du XIX^{ème} siècle de 1895 jusqu'en 1898 (conflit de libération nationale hispano-cubano-états-unienne) ont eu pour conséquence de fermer de nombreux centres éducatifs, comme les Écoles Normales, les écoles primaires et secondaires (Chávez, 2001, p. 50).

Dans ce contexte de précarité de l'enseignement, le discours patriotique et indépendantiste défendu par José Martí, héros de la guerre d'indépendance, allait intégrer totalement le thème de l'éducation dans une idéologie révolutionnaire. Les objectifs anti-annexionniste et anti-impérialiste du projet martien sont à relier étroitement avec le projet démocratique pour l'éducation. L'étude de l'œuvre pédagogique de l'auteur peut être envisagée sous des angles très différents, car elle offre des facettes interprétatives d'une variété infinie. Il n'en demeure pas moins qu'elle est à considérer comme une référence essentielle dans la réflexion pédagogique cubaine de cette fin du XIX^{ème} siècle.

2.2.2 La dimension sociale et politique de l'éducation selon José Martí

Si nous abordons la réflexion de José Martí sur l'éducation séparément des autres mouvements d'« *éducation populaire* » au XIX^{ème} siècle, c'est qu'elle s'en distingue par bien des aspects essentiels.

La « *modernité* » du projet martien s'inscrit dans la poursuite de la « *Guerre des Dix Ans* » et constitue une avancée politique et sociale déterminante dans les expériences du mouvement

¹⁶¹ « *Les troupes espagnoles avaient l'ordre de fusiller immédiatement tout enseignant impliqué dans les mouvements insurrectionnels* » (Pérez, 2001, p. 19).

révolutionnaire. Notre propos est de présenter ici l'homme, en tant qu'éducateur, et ses principales idées pédagogiques. Ses études secondaires et supérieures en Espagne, notamment en droit, philosophie et lettres à Madrid, lui ont permis d'acquérir suffisamment d'expériences comme professeur et avocat. Le fait de partager sa vie professionnelle entre l'Europe et les États-Unis lui a procuré une certaine expérience « *pédagogique* », lui permettant de comparer les systèmes éducatifs et de révéler les faiblesses et les atouts de chacun d'eux. La capacité d'avoir tenu compte des mutations sociales et le fait d'avoir assisté à l'émergence du mouvement ouvrier et de la population « *de couleur* » durant la première guerre révolutionnaire, avait pour conséquence d'introduire un contenu idéologique très fort dans son projet pédagogique. La réflexion sur l'éducation qui ressortait de la relation qu'il établissait entre le développement naturel de l'homme et l'atmosphère d'une société donnée, était fondée sur la recherche d'un idéal « *national-libérateur* » pour les peuples d'Amérique : « *Des hommes bons, utiles et libres* » (Martí, 1953, T.I, p. 866).

Du point de vue politique et social, le projet de Martí fut un projet latino-américain, libéral, démocratique et égalitaire. Il fut le produit d'une réflexion profonde et aiguisée sur les problèmes sociaux de la colonie. Il nous livre la clé de sa conception socio-politique de l'éducation avec ces mots révélateurs :

« *De tous les problèmes qui passent aujourd'hui pour capitaux, un seul, tel qu'aucune vie et aucun effort ne suffiront pour en mesurer l'ampleur, mérite d'être retenu : l'ignorance des classes qui ont la justice de leur côté* » (Martí, 1953, T.I, p. 737).

Le pédagogue mettait constamment en lumière l'importance cruciale de l'« *éducation populaire* », qui a marqué la démocratie libérale de l'Amérique latine durant cette seconde moitié du XIX^{ème} siècle, mais dont l'application à Cuba avait sans cesse été contrariée par le pouvoir colonial. La seule liberté pleine et entière des hommes était, selon lui, conditionnée par leur niveau de culture, ce qui impliquait la démocratisation de l'enseignement pour sortir Cuba du joug colonial : « *Être cultivé est la seule manière d'être libre* » (Martí, 1965, p. 375)

L'idéal d'« *éducation populaire* » martien avait la caractéristique d'être unificatrice ou fédératrice, c'est-à-dire de prendre en compte les besoins de l'ensemble du peuple (*del pueblo*)¹⁶² :

« *Éducation populaire ne veut pas dire exclusivement éducation de la classe pauvre, mais que toutes les classes de la Nation – c'est-à-dire le peuple lui-même – soient bien éduquées* » (Martí, 1965, p.-375).

On rappelle ici l'idéal martien à propos de la nationalité cubaine : « *Le Cubain est plus que noir, plus que mulâtre, plus que blanc* » (Martí, 1963-1973, Tome 2, pp. 298-300). La foi de Martí en

¹⁶² Notons que cette conception éducative révèle l'existence d'un homme « *complet* », interprété plus tard par le Che dans la définition de l'« *homme nouveau* », concept central de la pédagogie socialiste cubaine. Chávez définit cet homme idéal dans la pensée martienne comme « *libre, intégral, critique, avec des qualités morales élevées, avec une opinion propre, capable de créer et de défendre une société avec tous et pour le bien de tous* » (Chávez, 2001, p. 72).

l'éducation, en tant que remède aux maux sociaux, semblait illimitée, s'attaquant avec vigueur au racisme. Dans un texte écrit le 16 avril 1893, dans la revue *Patria*, le journal qu'il avait fondé en exil aux États-Unis pour rassembler tous les indépendantistes, il souligne :

« Tout ce qui discrimine les hommes, tout ce qui les chasse, les sépare ou les enferme, est un péché contre l'humanité. Quel Blanc de bon sens aurait l'idée de se glorifier d'être blanc, et que vont penser les Noirs du Blanc qui se glorifie de l'être et croit pour autant avoir des droits particuliers ? Que vont penser les Blancs du Noir qui se glorifie de sa couleur ? Insister sur les divisions raciales, sur les différences raciales, d'un peuple naturellement divisé, revient à rendre plus difficiles le bonheur public et l'individuel, qui résident dans un plus grand rapprochement des éléments qui doivent coexister. Quand on dit que chez le Noir il n'est pas de faute originelle, ni de virus qui le rende inapte à développer pleinement son âme d'homme, on dit la vérité, et on doit la dire, la démontrer, parce que l'injustice en ce monde est grande, comme l'est l'ignorance de ceux là mêmes qui passent pour sages, au point qu'il est encore des gens de bonne foi qui tiennent le Noir pour incapable de posséder l'intelligence et le cœur de l'homme blanc ; et si l'on appelle racisme cette défense de la nature, peu importe qu'on l'appelle ainsi, car elle n'est que l'expression de la dignité naturelle, et la voix qui du fond du cœur de l'homme s'élève en faveur de la paix et de la vie de sa patrie » (Martí, 1963).

Pour Martí, l'éducation n'avait un sens concret et durable que si son développement était cohérent avec le projet de Nation cubaine. Ainsi, le choix d'éduquer les enfants dans la patrie, et non dans la métropole ou aux États-Unis, correspondait à une stratégie anti-annexioniste et anti-impérialiste. Dans un article publié dans *Patria* (2 juillet 1883), Martí écrivait ces mots :

« Le danger qu'il y a à éduquer les enfants en dehors de la patrie est presque aussi grand que la nécessité, dans les pays en voie de formation, de les éduquer là où ils peuvent acquérir les connaissances qui leur permettront de développer leur pays naissant [...] Le danger est grand, car on ne saurait cultiver des orangers pour les planter en Norvège, ni des pommiers pour qu'ils donnent des fruits en Équateur ; à l'arbre exilé, il faut conserver la sève natale pour qu'il puisse prendre racine une fois replanté dans sa terre d'origine » (Martí, 1953, p. 863).

L'auteur nous transmet également une définition du savoir, avec des arguments qui nous rappellent la notion contemporaine de « capital humain » :

« Celui qui sait davantage, il vaut plus. Savoir est avoir. La monnaie se fond et le savoir non. Les obligations, le papier monnaie valent plus, ou moins, ou rien : le savoir vaut toujours la même chose, et toujours beaucoup. Un riche a besoin de ses monnaies pour vivre mais elles peuvent être perdues et il n'a plus les moyens de vivre. Un homme instruit vit de sa science et comme il la porte en lui, il ne peut la perdre et son existence est facilitée et sûre » (Martí, 1953, p. 167).

Mais parmi les multiples définitions de l'éducation qu'il a pu donner, retenons celle-ci :

« L'éducation doit apprendre aux hommes à obtenir librement et honnêtement les moyens qui leur sont indispensables pour vivre dans l'époque à laquelle ils appartiennent, sans négliger pour autant la délicatesse et les aspirations supérieures et spirituelles de ce que l'être humain a de meilleur en lui » (Martí, 1953, Tome 2, p. 495).

Sa conception de la politique éducative donnait la prépondérance, selon une séduisante logique, à l'instruction avant l'éducation : « *L'instruction se réfère à la pensée et l'éducation se réfère principalement aux sentiments* », en reconnaissant qu'il n'y pas de bonne éducation sans instruction puisque « *les qualités morales gagnent en valeur lorsqu'elles sont rehaussées par les qualités de l'intelligence* » (Martí, 1953, T. I, p. 853).

De tous les problèmes d'éducation, Martí considérait l'analphabétisme comme l'épine du mal. Pour cela, il estimait que la première étape cruciale d'un véritable projet éducatif national était de garantir les fondamentaux de la citoyenneté, selon le processus de construction pédagogique suivant : « *Savoir lire, c'est savoir marcher. Savoir écrire, c'est savoir grimper* » (Martí, 1953, T.I, p. 156).

Pour mener à terme de tels objectifs, il n'imaginait pas d'autres solutions qu'une « *révolution radicale dans l'éducation* » (Martí, 1975, p. 277), en révélant le caractère à la fois *novateur* de l'éducation – sur le plan méthodologique de l'action éducative –, *démocratique* – dans le sens d'une accessibilité universelle à l'éducation –, et *patriotique*¹⁶³ – en souhaitant l'établissement d'une République démocratique pour une Cuba indépendante, « *con todos y para el bien de todos* » (Martí, 1975, T. 4, p. 269). Il a proposé certains principes fondamentaux de son projet pédagogique (quatorze au total), que nous rappelle Pérez :

- « 1. *La formation culturelle comme acte de liberté*
2. *Le caractère axiologique de l'éducation*
3. *Le caractère patriotique de l'éducation*
4. *Le caractère populaire de l'éducation*
5. *Le caractère démocratique de l'éducation*
6. *Le caractère scientifique de l'éducation*
7. *L'éducation comme droit et devoir de tous les citoyens*
8. *L'éducation comme exercice des masses*
9. *L'unité de la fonction d'instruction et d'éducation dans l'acte enseignant*
10. *La combinaison de l'enseignement technique avec la pratique*
11. *L'incorporation de l'éducation physique à la formation de l'étudiant*
12. *Le lien de l'École avec la communauté.*
13. *L'éducation laïque.*
14. *La coéducation* » (Pérez, 2001, p. 29).

D'une manière générale, la lecture de ces principes reflète en réalité les lacunes qui ont marqué l'ensemble des réformes coloniales de l'« *éducation populaire* ». C'est principalement le cas de l'enseignement rural qui avait été délaissé dans la société coloniale. Notons l'idée visionnaire de « *coéducation* » (*coeducación*), c'est-à-dire de participation commune de la population à l'acte éducatif. Le projet des professeurs ambulants (*maestros viajeros*) est également soutenue avec insistance, comme une alternative à l'absence de volonté du pouvoir colonial de développer les écoles à la campagne (Martí, 1975, p. 369). Le manque de combinaison de la pratique et de la théorie est mis

¹⁶³ Le caractère patriotique de l'engagement pédagogique de Martí correspond à la surreprésentation de l'idée de Nation cubaine en danger dans son œuvre. Cette position du pédagogue est passionnelle au point de devenir un « *sentiment viscéral, une aspiration vitale* », comme le note Estrade (Estrade, 2000, pp. 360-362).

en évidence à travers le dixième principe (*la combinación de la enseñanza técnica con la práctica*), ce que Martí décrit fort bien de cette manière :

« On commet dans le système d'éducation en Amérique latine une grave erreur : alors que les populations vivent presque exclusivement des produits de leur exploitation, on éduque les hommes seulement pour la vie urbaine et on ne les prépare pas pour la vie rurale » (Martí, 1975, p. 369).

En ce qui concerne son projet d' « *éducation scientifique* », en l'opposant à l'éducation qu'il qualifie de « *classique* », « *littéraire* » ou « *formelle* », il souhaitait favoriser l'étude de la nature qui contribuerait selon lui au progrès social, car « *étudier les forces de la nature et apprendre à les maîtriser est la manière la plus directe de résoudre les problèmes sociaux* » (Lisazo, 1952, T. I, p. 1076). Cette appréciation fut également partagée par Francisco de Frías y Jacott, grand propriétaire agricole de l'île, qui constatait l'absence paradoxale du développement des connaissances scientifiques agricoles dans un territoire où la manne économique provenait de la terre :

« À Cuba, on étudie pas l'agriculture et pourtant Cuba doit tout à l'agriculture. Il n'y a pas une seule fibre de sa constitution sociale qui n'est pas de près ou de loin reliée à la production rurale. Malgré cela, on vous parle d'histoire, de politique, de littérature, de justice, de médecine, avec une base surprenante de données et de savoirs. Nous pourrions demander à nos propriétaires terriens en quoi influent les phénomènes météorologiques et terrestres sur la vie des plantes, et il n'y aura pas deux pour cent qui en savent plus que les paysans (*guarijos*) incultes de notre terre ! Chose incroyable ! Il n'y a pas à Cuba un seul périodique consacré aux questions agricoles qui sont des questions de vie pour nous et on compte plusieurs revues consacrées aux romans, à la mode [...] Nous le savons bien, il est tellement aisé de problématiser toute l'agriculture dans une formule simple : *Terres et Bras* ! » (Frías, 1860, p. 23).

La résonance du message pédagogique de Martí dans le contexte socio-politique de l'époque exprimait la volonté de transformation totale du système éducatif colonial. Son projet pédagogique constituait les bases théoriques, démocratiques et légales, d'un processus culturel visant la rupture avec le système colonial. La « *culture de l'indépendantisme* », comme l'une des principales justifications de l'effort d' « *éducation populaire* », s'est révélée être un facteur idéologique central dans sa réflexion. Le projet d'indépendance de Martí ne pouvait être guidé uniquement par une élite créole « *éclairée* » en conflit avec l'Espagne. Sa réalisation, selon Martí, devait être rendue possible par un acte solidaire de prise de conscience des maux sociaux. Il s'agissait en fait de susciter un « *activisme spiritualiste* », grâce à l'effort pédagogique. Dans un article fort remarqué, « *Nuestra América* », publié dans *El Partido Liberal* au Mexique le 30 janvier 1891, Martí expliquait les raisons qui conduisaient inexorablement à la révolte « *populaire* » :

« L'homme naturel est bon, il apprécie et récompense l'intelligence supérieure tant que celle-ci ne se sert pas de sa soumission pour lui nuire ou ne l'offense pas, en l'ignorant : deux choses que l'homme naturel ne pardonne pas, prêt à regagner par la force le respect de celui qui a blessé sa susceptibilité ou nuit à ses intérêts » (Martí, 1891).

L'intérêt du projet d'indépendance nationale martinien tient à ce que « *les hommes politiques du pays doivent remplacer les hommes politiques exotiques. Qu'on greffe le monde sur nos républiques, mais à condition que le tronc soit celui de nos républiques* » (*ibid.*). L'éducation de masse et la justice rendue par les connaissances accumulées dans les livres, permettant à l'homme de s'émanciper et de comprendre le monde – « *l'homme naturel survient indigné et vigoureux* » (*ibid.*) – étaient des moyens sûrs, selon Martí, d'obtenir l'indépendance de Cuba. C'est en ce sens qu'il faut interpréter toute l'œuvre pédagogique de l'homme, où apparaissent des principes aussi actuels que ceux de l'éducation nationale, en tant qu'instrument de l'autonomie des peuples¹⁶⁴, de l'enseignement scientifique et critique, de la relation entre l'éducation et le monde du travail, du principe de l'activité du sujet, en tant que fondement de l'apprentissage.

2.3 L'évaluation quantitative et qualitative des transformations de l'éducation coloniale au XIX^e siècle

2.3.1 La scolarisation et l'alphabétisation

L'analyse quantitative et qualitative de l'éducation au XIX^e siècle que nous présentons maintenant révèle un certain nombre de difficultés associées au manque de données statistiques couvrant la période coloniale. Nous nous attachons donc à montrer les grandes tendances, plutôt qu'à réaliser une étude présentant des données précises et fiables et pouvant fournir une image fidèle de la situation de l'éducation dans la Cuba coloniale. Toutefois, la collecte de données plus disponibles sur l'éducation dans la capitale et la région de *Puerto Principe* (actuellement Camagüey) nous permettra de mener une exploration plus en détail du développement de l'éducation.

Pour mener notre recherche, nous avons commencé à décrire les grandes tendances quantitatives globales au niveau national, en veillant à sélectionner la capitale, comme centre économique de l'île.

¹⁶⁴ Nous sélectionnons cet autre extrait de Martí, qui nous paraît fondamental pour la compréhension de la construction pédagogique inscrite dans la formation du nationalisme cubain : « *Chez des peuples composés d'éléments cultivés et incultes, ce sont les incultes qui gouverneront du fait de leur habitude d'attaquer et de régler les doutes de la main, là où les cultivés n'apprendraient pas l'art du gouvernement. La masse inculte est paresseuse et timide dans les choses de l'intelligence, et elle veut qu'on la gouverne bien ; mais si le gouvernement la blesse, alors elle s'en débarrasse et se met à gouverner, elle. Comment les gouvernants pourraient-ils sortir des universités alors qu'aucune université d'Amérique n'enseigne les rudiments de l'art du gouvernement, qui est l'analyse des éléments particuliers des peuples d'Amérique ? Les jeunes se lancent dans le monde à l'aveuglette, chaussés de lunettes yankees ou françaises, et aspirent à diriger un peuple qu'ils ne connaissent pas. Il faudrait interdire l'entrée dans la carrière de la politique à ceux qui ignorent les rudiments de la politique. Les prix des concours doivent être décernés non à la meilleure ode, mais à la meilleure étude des facteurs du pays où l'on vit. Du journal, de la chaire universitaire, de l'académie, il faut faire progresser l'étude des facteurs réels du pays. Il suffit de les connaître sans œillères ni détours, car celui qui écarte, par volonté ou oubli, une partie de la vérité finit par chuter à cause de la vérité qui lui a fait défaut, laquelle croît dans la négligence et renverse ce qui se dresse sans elle. Il est plus facile de résoudre le problème après en avoir connu les éléments, que de résoudre le problème sans les connaître* » (Martí, 1891).

Le nombre d'écoles et le nombre d'élèves inscrits représentent les deux premiers indicateurs qui nous renseignent sur la couverture scolaire. Seul le niveau d'enseignement primaire connaît une expansion significative au cours du XIX^{ème} siècle. Ainsi, au niveau national, les écoles primaires (publiques et privées) étaient recensées au nombre de 120 en 1819, passant à 580 en 1863 puis à 900 en 1895, tandis que le nombre d'élèves inscrits était respectivement de 6 600, 17 000 puis 36 000 dans l'ensemble du pays (Trelles, 1923, pp. 33-35). En 1816 à La Havane, il existait dix écoles où étudiaient 1 225 élèves blancs et 79 élèves « *de couleur* » (respectivement 464 et 33 élèves dans la périphérie de la capitale). Le nombre de populations scolarisables dans la capitale a augmenté sensiblement atteignant 45 500 enfants vers 1830, parmi lesquels étaient seulement scolarisés dans le primaire 4 500 garçons blancs, 1 800 élèves filles blanches et 307 enfants « *de couleur* » (Bachiller y Morales, T.1, 1936, pp. 12-25). Au début de la décennie 1850, le tableau statistique de l'enseignement primaire à La Havane était le suivant : 1) 14 écoles élémentaires publiques pour garçons comportant 1 146 élèves et 11 écoles pour filles composées de 600 élèves ; 2) 30 écoles élémentaires privées pour garçons, 7 écoles pour filles et 5 écoles mixtes comptant 2 001 élèves garçons et 357 élèves filles. Au total, 5 271 élèves blancs et 216 élèves « *de couleur* » étaient scolarisés à La Havane à cette époque.

À travers les données synthétisées ci-dessus, il convient de souligner la faible scolarisation dans la capitale, alors que la population scolarisable a augmenté considérablement. Bachiller et Morales estime que 12 000 enfants n'étaient pas scolarisés dans la capitale au milieu du XIX^{ème} siècle, soit à peu près les deux tiers de la population en âge scolaire (Bachiller et Morales, T.1, 1936, pp. 64-65). La hiérarchisation sociale et ethnique a imposé l'établissement d'écoles séparées, pour les Noirs et pour les Blancs. En 1833, Cuba possédait 210 écoles pour les élèves blancs avec 8 450 étudiants et 12 écoles pour les élèves noirs avec 486 étudiants. Les données obtenues à partir du recensement réalisé en 1899 montrent un taux de scolarisation très faible : 28,7% pour les 5-9 ans, 43,1% à l'âge de 14 ans, 13,0% pour les 15-17 ans (Figueras, 1907). Ajoutons que le nombre d'écoles privées ou « *libres* » (*Escuelas libres*) recensé en 1893 était très important dans l'île (46,7% de l'ensemble des établissements), avec une concentration plus élevée dans la capitale (López Segrera, 1980, p. 34).

Ce constat confirme que malgré des efforts d'expansion de l'« *éducation populaire* » réalisés essentiellement par l'intermédiaire de l'institution de la SEAP, l'offre était focalisée sur une demande émanant de la population blanche, représentée au sein de l'élite sucrière cubaine. Celle-ci fut à l'origine de la fondation des écoles privées. Le développement des ces écoles payantes dès le niveau primaire a contribué à accélérer les disparités sociales et raciales à l'intérieur de l'île.

Tableau II.8 – Nombre d'écoles (publiques et privées) et nombre d'étudiants par province, Cuba 1893

Région ou Province	Population totale	Nombre d'écoles publiques	Étudiants inscrits dans les écoles publiques	Nombre d'écoles privées	Étudiants inscrits dans les écoles privées
La Havane	452 028	213	9 428	346	12 956
Pinar del Rio	229 020	150	4 335	26	718
Matanzas	229 754	150	5 652	117	4 416
Santa Clara	351 265	214	8 089	141	4 608
Camagüey	68 881	41	1 744	38	923
Oriente	271 010	130	5 911	120	3 575
Total	1 632 699	898	35 159	788	27 196

Source : Godoy et Manuel (1954).

En ce qui concerne l'enseignement secondaire et supérieur, il existe très peu de données historiques concernant le nombre d'étudiants inscrits, d'établissements et de professeurs. Soulignons toutefois que l'éducation technique et professionnelle est née avec la création de l'École navale en 1812, mais ce type d'éducation secondaire a évolué de manière très lente et en relation incohérente avec les besoins économiques du pays (Alba, 2005). Un élément supplémentaire à révéler était la quasi-inexistence de formations agricoles (*ibid.*). La formation des professeurs était également fortement limitée avec l'existence de deux instituts préparatoires dans l'île en 1892. Elle a été finalement abandonnée en 1895, pour empêcher la formation des combattants *mambises*. Quant aux universités de La Havane et de Santiago, dominées par la population blanche, elles formaient des lettrés, des juristes et des médecins (Simpson, 1984), alors que le développement économique exigeait l'enseignement des disciplines scientifiques et techniques¹⁶⁵. La plupart des ingénieurs du pays faisaient leurs études aux États-Unis (Grelier, 1970, p. 120).

La crise du développement quantitatif de l'éducation se reflète également dans les éléments d'analyse qualitative. L'alphabetisation des populations a présenté de fortes lacunes. Les données dont nous disposons concernent la période 1774-1889.

Tableau II.9 – Population totale et analphabètes, Cuba 1774-1889

Année du recensement	Population totale	Population analphabète (en pourcentage de la population totale)
1774	172 620	103 572* (60%)
1861	1 396 530	1 128 293 (80,8%)
1887	1 631 687	1 179 357 (72,2%)
1889	1 572 797	1 096 565 (69,7%)

Notes (*) = données issues de Guerra et Sanchez (1922).

Source : EUA War Department (1900).

¹⁶⁵ Le XIX^{ème} siècle a produit toutefois de grandes avancées scientifiques dans l'île, comme Tomas Romy, qui introduit à Cuba le vaccin contre la variole ; Felipe Poey, naturaliste de renommée mondiale ; Alvaro Reynoso, qui enseignait la culture scientifique de la canne à sucre ; et Carlos Finlay, qui a fait une des plus grandes découvertes scientifiques pour la recherche médicale dans le monde, en établissant que le moustique était le vecteur de la fièvre jaune (Otero, 1972, pp. 11-12).

La progression importante de la population analphabète entre 1774 et 1861 est à relier à l'afflux de main d'œuvre esclave dans l'île. Si l'indicateur d'alphabétisation a connu une progression à partir des années 1860, la raison est à rechercher dans le facteur démographique par la baisse du nombre d'esclaves importés et l'arrivée d'immigrés espagnols. Des efforts considérables restaient à faire, plus des deux tiers de la population étaient analphabètes en fin de siècle. Les réformes successives de l'enseignement public n'ont pas eu un impact significatif sur la qualité de l'éducation coloniale.

2.3.2 Caractérisation du déséquilibre spatial et sexué de l'offre d'éducation : l'exemple local de Puerto Principe (Camagüey)

L'essor de l'économie de plantations a entraîné des changements profonds dans l'espace socio-géographique au point que les conditions économiques de chaque région ont permis l'accélération de l'expansion de l'éducation coloniale, ou au contraire son freinage, voire son blocage. Le bouleversement démographique marqué, entre autres, par la concentration de la population « *de couleur* » sur les lieux de production sucrière, a été un élément catalyseur du processus « *contrariée* » du développement éducatif. Les deux grandes villes économiques de l'île – La Havane et Matanzas – se caractérisaient par le plus grand nombre d'écoles et de populations scolarisées (Huerta Martínez, 1992, p. 45), ce qui distinguaient ces « *provinces* » comme les plus alphabétisées de l'île.

À l'inverse, les régions rurales de plantations sucrières (ou caféières), situées en périphérie ou éloignées des grandes zones d'activités économiques, étaient défavorisées sur le plan éducatif, comme le souligne Madden :

« *Dans les zones rurales, règne l'ignorance la plus profonde ; le maître et son servent, les travailleurs agricoles (campesinos) de toute classe, vivent dans l'ignorance des premiers instruments d'instruction* » (Madden, 1964, p. 120).

Ce phénomène était associé directement à la présence d'un grand nombre d'esclaves dans les plantations sucrières. Si l'on considère des éléments quantitatifs comme la population scolarisée âgée de 5 à 17 ans, on constate un taux de scolarisation plus élevé dans les régions de La Havane (17,5%) et Matanzas (15,6%) par rapport aux régions de forte production sucrière, comme Santa Clara ou l'*Oriente* (13,9%). À l'extrême de l'*Oriente*, la région de Santiago de Cuba enregistrerait un taux de scolarisation de seulement 8,3%. Les inégalités spatiales étaient également observables au niveau qualitatif. Le taux de semi-alphabétisation (population sachant lire uniquement) était plus élevé dans les régions à fort potentiel économique comme La Havane (53,1%) et Matanzas (34,8%), contre 32,8% et 26,8% à Santa Clara et Santiago de Cuba. Ces disparités spatiales s'accroissaient au sein des provinces, si l'on tient compte de leur zone rurale : ainsi, un tiers de la population rurale de la région de La Havane savait uniquement lire, respectivement un quart à Santa Clara et un cinquième à Santiago de Cuba.

Tableau II.10 – Taux de scolarisation de la population 5 - 17 ans, Cuba 1895

Provinces	Population	Population scolarisée	Proportion (%)
Matanzas	55 566	9 742	17,5
Habana	64 856	10 090	15,6
Santa Clara	117 303	16 271	13,9
Santiago de Cuba	116 942	9 694	8,3
Puerto Principe	25 720	1 828	7,1
Pinar el Rio	64 656	3 387	5,2

Source : García *et alii* (1989, p. 81).

Tableau II.11 – Population semi-alphabétisée par province, Cuba 1895

Provinces	Population	Population sachant lire	Proportion (%)
La Havane	424 804	225 524	53,1
Matanzas	202 444	70 393	34,8
Pinar del Rio	174 064	32 684	18,9
Puerto Principe	88 234	33 684	37,8
Santa Clara	356 536	116 799	32,8
Santiago de Cuba	327 715	87 717	26,8

Source : García *et alii* (1989, p. 81).

Tableau II.12 – Population rurale semi-alphabétisée, Cuba 1895

Provinces	Population	Population sachant lire	Proportion (%)
Habana	163 495	55 387	34
Puerto Principe	63 132	17 889	28
Matanzas	144 130	36 872	26
Santa Clara	276 191	71 303	26
Santiago de Cuba	270 161	53 680	20
Pinar del Rio	164 184	28 583	17

Source : García *et alii* (1989, p. 81).

Mais la différenciation spatiale de la couverture scolaire ne représente pas le seul déséquilibre de l'éducation coloniale. Les réformes libérales ont très tôt mises à l'écart l'idée d'une expansion de l'éducation des femmes. L'objectif n'a pas été de faire totalement obstacle à l'émancipation culturelle des femmes, mais d'offrir un minimum « *juste nécessaire* » (limitée à l'éducation primaire), afin qu'elles puissent se concentrer sur le foyer familial et l'éducation religieuse des enfants. La progression plus lente du nombre de construction d'écoles de filles, comparée à celles des garçons, témoignerait de la volonté des autorités de « *saturer* » l'émancipation culturelle et sociale des femmes (Huerta Martinez, 1992, p. 130). La restriction portée sur l'enseignement des filles était expliquée, semble-t-il, par un schéma stéréotypé inscrit dans la culture patriarcale cubaine, elle-même héritée du « *modèle machiste latin* » :

« *L'histoire de la nation cubaine répète un stéréotype universel de l'homme, auquel on assigne des valeurs patriarcales qui l'emprisonnent dans une construction de genre, où être homme est important parce que les femmes ne le sont pas* » (Segarra et Carabí, 2000, pp. 7-13).

Comme le souligne Bastide (Bastide, 1974), si l'Église catholique importée par les Espagnols a longtemps représenté pour les femmes un espace de liberté hors du machisme hispanique, l'Église a également longtemps maintenu une condition de la femme sous tutelle de l'homme et occupant la place traditionnelle de mère au foyer. Les écrits rapportés d'un Gouverneur général de l'île dans une ordonnance royale témoigneraient d'une certaine dérive vers la « *phallocratie* » :

« *La femme devrait connaître et réaliser tous les travaux domestiques [...] Celle-ci [la morale] devrait être inculquée dès les premiers moments de la vie et tout ce qu'apprendraient les filles dans les autres enseignements devraient être présentés comme des ornements plus ou moins agréables* » (Caner, 2004).

Le père Varela, qui a été l'un des grands défenseurs de la démocratisation de l'éducation coloniale, a combattu l'image caricaturale de la « *femme idéale* » comme mère au foyer, pilier de l'éducation de la famille et chargée de préserver la moralité et la foi chrétienne. Il soulignait notamment l'incohérence de vouloir exclure les femmes du monde scientifique :

« *Un des retards de la société provient de la volonté d'exclure les femmes de l'étude des sciences ou au moins ne pas fournir beaucoup d'efforts pour cela [...]* » (Varela cité in Hernandez, 1984, p. 123)

Caner (2004) dans son article *Mujeres y el camino hacia la libertad*, décrit :

« *En avril 1820, Enriqueta Faver, la première femme inscrite dans l'enseignement supérieur à Cuba avait adressé une sollicitude au doyen de l'université de La Havane pour passer des examens lui permettant de titulariser sa fonction, comme médecin chirurgien, en se présentant comme Enrique Faver, de nationalité suisse et résidente à Baracoa. Bien que les examens aient été réussis, on retira à Enriqueta son titre de médecin en raison de sa condition féminine. D'autres femmes, tant reconnues dans la littérature comme Gertrudis Gomez de Avellaneda et Luisa Pérez de Zambrana, furent autodidactes, parce qu'elles ne pouvaient accéder aux salles universitaires. Dans la majorité des cas, la femme n'avait pas le droit aux études élémentaires, surtout si sa couleur de peau était foncée. Ainsi le démontre l'exemple des autorités coloniales qui ont, en 1827, refusé d'octroyer à la mulâtre Ana del Toro le permis pour ouvrir une école 'pour les filles de couleur'. Dans l'investigation réalisée par la docteur Maria Dolores Ortiz, sur les premières femmes diplômées universitaires, il a été révélé le manque de liberté réelle des femmes dans l'étape coloniale. Comme un fait extraordinaire, on peut souligner que, le 6 septembre 1883, est autorisée officiellement la première inscription universitaire à l'université de La Havane d'une femme dans l'enseignement de la philosophie et des lettres. Durant la décennie 1890, seules 10 femmes seront inscrites et diplômées dans cette université prestigieuse.* »

*

Tenant compte de ces éléments d'appréciation, afin d'approfondir les caractéristiques du déséquilibre spatial et sexué de l'offre d'éducation sur le territoire, nous souhaitons consacrer l'investigation sur une région particulière – celle de *Puerto Principe* (aujourd'hui Camagüey) (cf. voir plan géographique annexe 1). Les caractéristiques de cette province ont mis en relief une distanciation avec le contexte de l'économie de plantations dominante dans l'île. L'intérêt de sélectionner cette

province est de pouvoir observer les efforts d'éducation dans un espace socio-géographique non dominé par l'économie de plantations. Nous cherchons précisément à déterminer si l'absence de la spécialisation sucrière et la pression esclavagiste qui lui est associée, influence à la baisse la production d'inégalités en termes d'accès à l'éducation.

Le choix porté sur *Puerto Principe* se justifie pour plusieurs raisons : 1) la région est éloignée des grands centres de commerce de l'île ; 2) la population est la plus faible de toutes les provinces en raison d'une très faible présence des esclaves ; 3) la proportion de la population dite « *de couleur* » (Noirs et mulâtres) est la plus faible ; 4) l'activité principale n'est pas la production sucrière mais l'élevage – *Puerto Principe* était à l'époque le fournisseur principal de la viande salée à la flotte espagnole ; enfin 5) la province a représenté l'un des fiefs importants des mouvements insurrectionnels et révolutionnaires dans l'île durant toute la période coloniale.

Les différentes caractéristiques propres à cette région configurent une dynamique territoriale spécifique, tout en étant fortement influencée par la sédimentation de l'économie de plantations. Le fait qu'elle soit en retrait des principales zones de production sucrière pourrait représenter un atout en termes de développement éducatif, dans la mesure où le poids des hiérarchies sociales et « *raciales* » imposées par le système esclavagiste est beaucoup plus faible que dans le reste du pays.

Précisément, les données sur l'éducation que nous avons recomposées dans la région de *Puerto Principe* à partir des recensements locaux de 1817, 1827, 1836, 1857 et 1884, ont montré paradoxalement de graves lacunes sur le plan sexué. Les recensements de 1817 et 1827 montrent que les étudiantes filles étaient obligatoirement inscrites dans les écoles publiques non subventionnées (*Escuelas publicas sin dotación para niñas*), alors que les élèves garçons avaient le choix d'être inscrits, selon les ressources des familles, dans les écoles privés, les écoles publiques subventionnées ou non subventionnées (Garcia *et alii*, 1989, pp. 15-33). L'absence du choix de type d'éducation – publique/privée – pour les filles, en l'occurrence l'obligation pour elles de s'inscrire dans les établissements publics (qualifiés à l'époque d'« *école des pauvres* »), témoignerait d'une discrimination à l'égard des femmes. L'augmentation des écoles mixtes – la première recensée en 1857 à *Puerto Principe* – et l'existence de 27 établissements en 1884, indiquant le dépassement du nombre d'étudiants filles par rapport aux garçons (320 contre 277), tendraient à montrer une meilleure prise en charge de l'éducation des filles. Toutefois, la croissance des écoles privées dédiées aux filles correspondait à l'application d'un double filtrage selon Garcia *et alii* : celui du sexe et des ressources familiales. Ce double filtrage étant lui-même renforcé par le facteur ethnique, qui agirait en défaveur des femmes noires. Il convient de rappeler que dans la société patriarcale cubaine, basée sur un système de classes (couleur de peau, degré de servitude selon que l'on travaillait en zone urbaine ou rurale, etc.), les femmes étaient considérées comme inférieures aux hommes, tout en étant supérieures à l'homme noir, mais les femmes noires constituaient le groupe ethnique le plus dominé dans la société coloniale (Watson Miller, 1992). Elles constituaient donc le groupe ethnique le plus exclu de l'éducation coloniale.

Il convient donc de souligner que la distanciation relative d'un territoire comme *Puerto Principe* de l'emprise de l'institution esclavagiste n'a pas empêché la dégradation de la scolarisation des filles par rapport aux garçons. Au-delà du caractère sexué des inégalités, c'est la couleur de peau qui apparaît être un facteur essentiel dans la hiérarchisation sociale imposée par les élites locales.

2.3.3 La limitation d'ordre ethnique dans l'accessibilité à l'éducation

Les autorités coloniales ont toujours marqué une franche opposition à transmettre aux populations « *de couleur* » (hors esclaves) une éducation dite « *évoluee* », c'est-à-dire supérieure à celle qualifiée des « *premières lettres* ». Cette prise de position n'a pas toujours été respectée, puisque certains membres de l'institution de la SEAP ont mené de leurs propres initiatives, et souvent dans la clandestinité, des programmes d'« *éducation populaire* » en faveur des populations « *de couleur* ».

Mais ce qui marque de manière permanente la systématisation de l'enseignement public dans la Cuba coloniale, c'est la séparation très nette des populations blanches et noires dans les écoles. Les statistiques du recensement national en 1899 mettent en évidence une inégalité très forte en termes de semi-alphabétisation entre la population « *de couleur* » et la population blanche. Près des trois quarts de la population « *de couleur* » (Noirs et mulâtres) ne maîtrisaient pas la lecture, tandis que cela concernait un tiers de la population blanche étrangère (nouveaux arrivants espagnols) et un peu plus de la moitié des Blancs natifs (créoles).

Tableau II.13 – Population de 10 ans et plus semi-alphabétisée, Cuba 1899

	Blancs natifs (Créoles)	Blancs étrangers (Espagnols)	Populations « <i>de couleur</i> »
Sachant lire	314 210	98 435	112 600
Ne sachant pas lire	359 585	40 745	290 235
Total	673 795	139 180	403 035
Ne sachant pas lire (en % du groupe ethnique)	53,4	29,3	72,1

Source : Epstein (1987).

Tableau II.14 – Statistiques de l'éducation primaire (*escuelas de primeras letras*) à *Puerto Principe*, Cuba 1817

Nombre d'écoles	23
Garçons inscrits	461
Filles inscrites	184
Étudiants « <i>de couleur</i> »	65
Étudiants adultes « <i>de couleur</i> » en formation	47

Source : Garcia et alii (1989, p. 15).

Tableau II.15 – Écoles publiques des filles non subventionnées par la province (*escuelas publicas sin dotación para ninas*), Puerto Principe, Cuba 1827

École dirigée par la Prof. Mariana Martinez de Rodriguez	Élèves filles blanches	47
	Élèves filles « de couleur »	19
	Total	66
École dirigée par la Prof. Juana Cordero	Élèves filles blanches	42
	Élèves filles « de couleur »	19
	Total	61
École dirigée par la Prof. Maria Isidora Rodriguez	Élèves filles blanches	30
	Élèves filles « de couleur »	19
	Total	49

Source : Garcia *et alii* (1989, pp. 29-33).

Le recensement réalisé en 1817 révèle un pourcentage de la population « *libre de couleur* » scolarisée au niveau primaire de 14,7% en rapport au nombre d'élèves inscrits totaux (757 au total). Le nombre d'adultes « *de couleur* » en formation semble confirmer la mise en place de procédures de « *manumission* », concernant principalement les esclaves domestiques. La présence de deux seules écoles gratuites créées par la SEAP (sur 23 existantes) montre le caractère limité d'accessibilité à l'éducation pour la population « *de couleur* ».

Le second recensement réalisé en 1827 montre une progression de la scolarisation de la population « *libre de couleur* » : 24,2% des inscrits totaux (Garcia *et alii*, 1989, p. 33). Les écoles publiques comptaient 8,3% d'étudiants « *libres de couleur* » seulement, 21,3% dans les écoles publiques non subventionnées (écoles religieuses) et 18,52% dans les écoles privées. La différence d'inscrits entre les écoles publiques (gratuites) et les écoles dites « *libres* » (privées) montre paradoxalement que la population la plus socialement discriminée de la société coloniale était davantage présente dans les instituts privés, et non logiquement dans les écoles publiques, qui étaient gratuites. Ce constat pourrait indiquer que les instituts publics, en-sus d'être numériquement très faibles dans la région, imposaient des conditions d'admission à caractère ségrégationniste.

Le facteur de genre accentuait les limitations d'ordre ethnique, si l'on tient compte de la scolarisation des filles « *libres de couleur* ». Par exemple, dans les trois écoles publiques pour filles, le nombre d'étudiantes « *libres de couleur* » était identique, tandis que celui des étudiantes blanches variait. Ce constat corroborerait l'existence de quotas d'inscriptions, afin de limiter l'éducation des filles « *de couleur* ».

Le recensement réalisé en 1847 indique une baisse importante de la proportion du nombre d'étudiants « *de couleur* », à hauteur de 6,7% du total des inscrits. Cette chute n'est pas liée aux facteurs démographiques, puisque la population « *libre de couleur* » est passée de 11% à 18% dans la population totale de la province entre 1827 et 1846. Elle témoignerait davantage de l'accroissement de l'esclavage des enfants et des pratiques consistant à louer la main-d'œuvre infantile aux maîtres artisans... La forme d'éducation imposée à cette population était de type informel, c'est-à-dire domestique et à vocation professionnelle. Celle-ci relevait de la seule responsabilité du maître artisan.

Cette tendance à exercer l'enseignement dans le seul cadre du travail contraint serait confirmée par la disparité inter-ethnique des taux de scolarisation au milieu du XIX^{ème} siècle : 50% pour les enfants blancs et 13% pour les enfants « *de couleur* » dans la province (Garcia *et alii*, 1989, pp. 53).

L'éducation à *Puerto Principe* montre en définitive de sérieuses déficiences. Le taux de scolarisation de la région est l'un des plus faibles du pays : 7,1% pour la population âgée de 5 à 17 ans contre 17,5% à Matanzas. Le contexte éducatif local, analysé à partir des deux principaux critères (sexe et ethnie), a montré que l'absence de fortes pressions exercées par le système esclavagiste n'a pas empêché l'existence de contraintes à l'émancipation sociale des populations « *de couleur* ». Les autorités du territoire de *Puerto Principe* ont souhaité favoriser l'éducation de la population blanche, ce qui illustre, à la manière d'un « *microcosme socio-ethnique* », l'invariabilité du caractère « *limité* » ou « *saturé* » de l'éducation coloniale à Cuba. C'est ce qui expliquerait l'abondance des mouvements contestataires dans cette région, traduisant l'inconformité avec le système colonial et le poids des hiérarchies sociales et ethniques qui en découlaient.

Section 3 – Le renouvellement de la dépendance économique à Cuba dans le contexte néo-colonial et son impact sur l'éducation (1898 - 1959)

En scrutant l'histoire du passé colonial de Cuba, notamment sur sa fin, ce sont davantage la sévère précarité de la formation des hommes et les préjugés raciaux qui ressortent, plutôt que l'émancipation réelle des populations noires et mulâtres libres. Le système juridique colonial a été profondément marqué par le critère ethnique, imposant constamment une éducation séparée pour les Blancs et les Noirs. Le pouvoir de l'oligarchie a souhaité imposer systématiquement des barrières sociales et « raciales », comme l'exprime Moreno Friginals : « *les esclaves noirs ne se comportent pas comme s'ils étaient libres, que les Noirs libres ne vivent pas comme les Blancs, que les artisans blancs ne se vêtent pas comme les nobles, que les subordonnés n'occupent pas les sièges des supérieurs à la messe, ou ne s'agenouillent pas sur les coussins de velours [...]* » (Moreno Friginals, 1995, p. 110).

Ces conceptions hiérarchiques de la société, fondées sur le tutorat permanent d'une élite « capable », ne changeront que très peu sous l'occupation états-unienne. Le statut colonial de l'île, évoluant vers un statut néo-colonial, aura le seul bénéfice d'apporter une expansion quantitative du système éducatif. L'esprit « démocratique et libéral » de la gouvernance états-unienne cédera rapidement face à la résurgence des oligarchies coloniales et aux pratiques « caudillesques » héritées des guerres d'indépendance. Le caractère répressif des gouvernements successifs conduira à l'échec de l'« unité sociale ». La recherche pragmatique de solutions éducatives « nationales » sera régulièrement combattue par les autorités. Nous révélerons avec insistance, dans cette section, la domination « culturelle » de l'institution scolaire néo-coloniale, telle qu'elle s'est manifestée contre le sentiment national cubain.

La pénétration culturelle états-unienne, associée de près ou de loin aux vertus civilisatrices de l'*American way of life*, a été inhérente, selon nous, à une situation concrète de domination économique des États-Unis bien ancrée dans le passé colonial de l'île : « *Le profil de Cuba, rigidifié dans la mono-exportation et la pluri-importation, s'est figé au long XIX^{ème} siècle dans les relations polarisantes entretenues avec l'industrie et la banque états-unienne, qui contribuent à expliquer l'essor des débouchés et des financements du secteur moteur de l'économie cubaine* » (Herrera, 2003, pp. 47-48). Les entreprises états-uniennes constituaient une intrusion du capital financier à grande échelle, dont le vecteur principal fut le *latifundium* sucrier. José Enrique Varona, philosophe et pédagogue engagé pour l'indépendance, compagnon de Martí, formulait la « métamorphose coloniale » de la manière suivante : « *Cuba, qui était hier un comptoir gouverné par les Cubains et exploité par l'Espagne, est aujourd'hui un comptoir gouverné par les Cubains et exploité par les capitaux étrangers* » (Varona, 1922). Les caractéristiques du renouvellement de la dépendance économique sucrière dans l'île sous occupation états-unienne révèle, entre autres aspects, une continuité des luttes sociales exacerbées entre l'extension agraire de la structure productive « sans véritable industrialisation nationale » et des

révoltes populaires « *pluriclassistes* » (paysans, ouvriers, étudiants, intellectuels...) difficiles à contenir (Herrera, 2001, p. 6). Au cœur des conflits, l'éducation révèle de manière permanente les contradictions et les tensions de la société néo-coloniale. Elle représente le point nodal des revendications sociales croissantes, et s'exprime surtout à travers le « *sentiment national cubain* », qui résiste profondément dans la société cubaine par l'attachement aux « *symboles à la patrie et à l'indépendance* » défendus par Martí.

3.1 L'éducation comme instrument états-unien de domination

3.1.1 Les antécédents de la politique expansionniste des États-Unis envers Cuba : la domination culturelle états-unienne est historiquement liée à l'expansionnisme économique

Cuba a occupé un rôle prépondérant dans la politique extérieure états-unienne au cours du XIX^e siècle. L'île était devenue, sous l'emprise du pouvoir espagnol, un enjeu de préoccupation croissant pour les intérêts états-uniens. Les agissements du « *colosse du Nord* » étaient empreints d'un interventionnisme « *tous azimuts* » dans la région depuis la fin du XVIII^e siècle : selon un rapport présenté devant une commission du Sénat en 1962 par le Secrétaire d'État Dean Rusk, entre 1798 et 1895, les États-Unis étaient intervenus 103 fois dans les affaires internes de pays tiers (Zinn, 1995, p. 290). En ce qui concerne Cuba, la focalisation des intérêts états-uniens est à replacer dans le cadre d'une politique étrangère spécifique, dont le dessein historique révèle clairement les intentions hégémoniques de la doctrine Monroe¹⁶⁶. Le souhait d'empêcher toute recolonisation des jeunes républiques latino-américaines par les puissances européennes faisait de Cuba, de part sa position géographique et le développement d'une économie sucrière florissante, un territoire stratégique pour l'extension des marchés états-uniens¹⁶⁷. Parmi la littérature abondante sur l'historicité des rapports

¹⁶⁶ Les deux présidents des États-Unis de l'époque, James Madison et Thomas Jefferson, exprimaient le 27 avril 1809 (James Madison) : « *Apprécier la bonne volonté des États-Unis d'Amérique ne doit pas douter que l'on lui rende la Floride [...] Bien qu'avec certaines difficultés, on consentira également que l'on intègre Cuba dans notre Union* ». Le 23 juin 1823, Thomas Jefferson écrivait une lettre au président Monroe : « *La vérité est que l'agrégation de Cuba à notre Union est précisément ce que l'on a besoin de faire pour que notre pouvoir comme Nation atteigne le plus grand degré d'intérêt* ». Le 24 octobre, il réaffirmait dans une autre carte adressée au président Monroe : « *J'admets franchement que j'ai toujours observé Cuba comme l'addition la plus intéressante qui pourrait jamais être faite à notre système d'États. La domination que cette île, en union avec la Pointe de Floride, pourrait nous donner sur le Golfe du Mexique, alimenterait la mesure de notre bien-être politique* » (Romero, 1997).

¹⁶⁷ Cet objectif d'expansion des marchés est associé, très tôt, à une forme particulière d'exceptionnalisme américain : l'idée que l'expansion des États-Unis obéit à un ordre divin. À la veille de la guerre avec le Mexique, au milieu du XIX^e siècle, juste après l'annexion du Texas par les États-Unis, le rédacteur et écrivain John O'Sullivan avait forgé la célèbre expression de « *destin manifeste* ». Il soulignait que c'était « *l'accomplissement de notre destin manifeste de nous étendre sur le continent que nous avait offert la providence pour le libre développement de nos millions qui se multipliaient d'année en année* ». Au début du XX^e siècle, quand les

cubano-états-uniens, deux auteurs états-uniens de prestige ont travaillé sur l'apogée du courant annexionniste cubano-états-unien et l'intensification des relations hispano-cubano-américaines au XIX^{ème} siècle. Le premier, Whiteker, a mis en exergue le caractère exceptionnel des rapports politique et économique entre Cuba et les États-Unis :

« Cuba a une importance dans la somme de nos intérêts nationaux qui n'est pas comparable avec celle d'aucun autre territoire étranger et est un peu inférieure à celle qui maintient unis nos différents États de l'Union » (Whitaker, 1962, p. 81).

Le second, Flagg Bemis, a décrit dans sa bibliographie sur John Quincy Adams la volonté du gouvernement des États-Unis d'empêcher la libération de Cuba, à un moment où l'île devient extrêmement dépendante du marché états-unien :

« Cuba était d'un intérêt vital pour les États-Unis et il était clairement désirable que l'île reste pour l'instant dans les mains des Espagnols. Les présidents Jefferson, Madison et Monroe n'ont pas ressenti de sympathie envers les efforts révolutionnaires dans l'île, comme celle qu'ils ont éprouvée envers les insurrections des provinces espagnoles dans le continent [...] les membres de l'Administration (celle de James Monroe) craignaient une rébellion prématurée dans la Perle des Antilles – avant que l'on réponde à la question de l'esclavage aux États-Unis – et qu'elle puisse perturber ce que Madison a qualifié parfois de 'cours manifeste des événements', et ce que John Quincy Adams qualifie maintenant comme « la loi de gravitation politique » à savoir, l'annexion finale aux États-Unis. 'La question cubaine', fait remarquer Adams après une réunion du Cabinet du 30 septembre de 1822, est 'de la plus haute importance après la déclaration de notre indépendance' (Flagg Bemis, 1973, p. 98)

L'expression du Secrétaire d'Etat, John Quincy Adams – *« la loi de gravitation politique »*¹⁶⁸ –, en référence au désir d'annexer Cuba, était symboliquement évocatrice du puissant intérêt états-unien envers l'île. Cet intérêt, accompagné par d'autres considérations liées à la croyance états-unienne de la *« supériorité irrésistible de la race anglo-saxonne sur la race latine »* (Martí, 1953, T. 4, p. 24), était contrarié par la puissance du courant indépendantiste et l'*« africanisation »* de la société cubaine. L'éventualité d'une libération de Cuba, avec la *« peur »* de l'émergence d'une république à majorité noire, était l'une des pires hypothèses pour le gouvernement états-unien, à l'image du précédent d'Haïti en 1803. Pour cette raison, les États-Unis ne souhaitent pas soutenir, jusqu'au dernier combat, un soulèvement populaire en faveur d'une indépendance *« noire »*¹⁶⁹.

États-Unis ont envahi les Philippines, le président McKinley a déclaré que la décision de prendre ce pays lui était venue une nuit, alors qu'il s'était agenouillé pour prier, et que Dieu lui avait dit de prendre les Philippines...

¹⁶⁸ *« Mais il existe des lois de gravitation politique, comme celle de la gravitation physique, et ainsi comme les fruits détachés de son arbre par la force du vent ne peuvent pas éviter de tomber sur le sol, Cuba, une fois séparé de l'Espagne et défait de la connexion artificielle qui la liait avec elle, est incapable de se maintenir seule, elle doit nécessairement graviter vers l'Union nord-américaine et exclusivement vers elle »* (Foner, 1973, T.I, pp. 156-157).

¹⁶⁹ L'abolition de l'esclavage en 1886 a favorisé la formation de populations urbaines noires pauvres, qui se sont incorporées dans l'Armée de libération durant la guerre de 1895 contre l'Espagne. Cette Armée était en effet constituée à 70% de Noirs et de mulâtres (Fermoselle, 1998, p. 17) et la peur d'un pays *« libéré »* et dirigé par

Au cours du XIX^{ème} siècle, de nombreuses tentatives d'achat de l'île par les États-Unis eurent lieu. Dès 1810, durant la pleine période d'expansion du système esclavagiste sucrier, des riches propriétaires terriens d'origine créole étaient déjà en contact avec les représentants diplomatiques états-uniens à La Havane pour négocier l'achat de l'île, mais sans succès. Un autre projet d'achat fut présenté en 1845, avant d'être abandonné. Dans les années 1850, le Président états-unien Polk et son secrétaire d'État, Buchanan, tentaient d'acheter Cuba à l'Espagne pour un montant de 100 millions de dollars (Moya *et alii*, 2001, p. 49). La tentative échoua à nouveau, malgré le rapport de force favorable avec l'appui des annexionnistes cubains soutenus par les créoles. Finalement, le président démocrate Zachary Taylor mis fin, au début des années 1850, aux tentatives d'obtenir l'annexion par l'achat de l'île.

Mais la politique annexionniste envers Cuba semblait irréversible face à la croissance des échanges commerciaux. L'expansion économique de l'île était garantie par les excédents de capitaux états-uniens qui étaient destinés vers Cuba, au point de faire de l'île « *le premier grand marché capitaliste nord-américain* » à la fin du XIX^{ème} siècle (Le Riverend, 1967, p. 204). La période 1880-1890 était, en effet, celle de la réalisation des premiers « *investissements impérialistes* » à grande échelle sur l'île :

« Entre 1889 et 1893, le volume du commerce entre les deux pays était passé de 64 à 103 millions de dollars, et le capital états-unien investi dans l'île était estimé à quelques 50 millions de dollars. En 1894-1895, Cuba, deuxième marché extérieur des États-Unis, ne pouvait qu'intéresser les hommes d'affaires du Nord » (Herrera, 2003, p. 50).

Dans un article intitulé *Opportunités de commerce à Cuba*, Chibas, représentant du commerce sucrier et du tabac dans l'île, défendait l'avantage concurrentiel de l'île en ces termes :

« Les splendides ressources naturelles de l'île de Cuba offrent une opportunité lucrative pour les investissements de capital [...] En 1887, la totalité des exportations et des importations de Cuba a atteint la somme de 127 784 000 dollars, ce qui représentait 17% de plus que le commerce extérieur du Mexique pour la même période et plus du double du commerce extérieur des cinq républiques centraméricaines réunies. En Amérique du Sud, seul le commerce extérieur du Brésil et de l'Argentine dépasse celui de Cuba. Le commerce extérieur cubain a dépassé celui du Chili, de l'Uruguay et aussi celui des six républiques de Colombie, Venezuela, Bolivie, Pérou, Equateur et Paraguay réunis. Dans toute la richesse des ressources de Cuba, il y a sûrement une raison pour un intérêt plus profond dans le marché cubain que celui manifesté, jusqu'à présent, par les chefs d'entreprises des États-Unis » (Chibas cité in Foner, 1975, pp. 29-30).

Les investissements dans l'île étaient dirigés par une oligarchie financière très influente aux États-Unis. Cette montée en puissance de la finance états-unienne à Cuba a été révélée dans les écrits de nombreux auteurs, dont particulièrement ceux de Josephson (1962), dans son œuvre, *The Robber Barons : The Great American Capitalists, 1861-1901*. Herrera souligne plus spécifiquement la

les Noirs était largement répandue parmi la population blanche de l'île, et surtout les investisseurs financiers états-uniens.

connexion de la finance états-unienne, notamment les groupes des Morgan et Rockefeller, avec le secteur sucrier cubain. Ils constituent la base de « *la véritable prise de contrôle de l'économie cubaine par le capital états-unien, effective et complète [...] En dix ans (1914-1924) – entre-guerre mondiale, 'danza de los millones', spéculation boursière et krach bancaire –, la grande finance, emmenée par la J.P. Morgan & Co., appuyée par le gouvernement des États-Unis (son secrétariat d'État, son secrétariat au Commerce...), s'empara du secteur sucrier cubain* » (Herrera, 2003, pp. 53-54).

D'autres financiers états-uniens avaient modifié, bien avant l'occupation militaire de l'île, la structure du capital dans l'île. L'investisseur états-unien Edwin Atkins avait racheté la centrale *Soledad* à Cienfuegos et la centrale *Trinidad* à Trinidad, le groupe familial Rionda, la centrale *el Francisco* en 1899, en fondant l'entreprise *Tuinicu Sugar Company* (Collazo, 1972, pp. 155-162). En 1899, apparaissait le groupe Hawley, propriétaire des centrales *Mercedes* et *Tinguaro* à Matanzas et fondateur de l'entreprise *Cuban American Sugar Company*. La *United Fruit Company* avait, dès la décennie 1880, opéré de larges investissements dans la production bananière dans la région de l'*Oriente* de l'île. Les investissements dans les minerais étaient tout aussi conséquents avec la *Juragua Iron Co.* et la *Sigua Iron Co.*, respectivement en 1883 et 1894. Le secteur des transports – et tout particulièrement celui du sucre –, focalisait l'attention de l'investisseur Van Horne lors de la création de l'entreprise *The Cuba Central Railways Ltd.* Ces investissements successifs, accélérés dès l'occupation états-unienne dans l'île en 1898, correspondaient à une logique particulière de la finance, selon laquelle il fallait « *américaniser Cuba* » (*americanicemos a Cuba*) (Le Riverend, 1967, pp. 217-219), et assurer le contrôle des unités de production existantes pour les rendre plus efficaces et rentables pour les financiers états-uniens (Roig de Leuchsenring, 1973, pp. 57-157).

3.1.2 L'application offensive d'une politique éducative pro-états-unienne

a) L'ingérence états-unienne

L'occupation états-unienne de l'île, en janvier 1898, avait pour objectif de neutraliser l'Armée de Libération et de démanteler les organes du gouvernement révolutionnaire. Pourtant, la « *République en Armes* » jouissait du soutien populaire, et était parvenue, à elle seule, à épuiser les troupes espagnoles pour « *cueillir* » le fruit de sa résistance : l'indépendance. Compte tenu des intérêts états-uniens dans l'économie cubaine, le gouvernement états-unien ne pouvait céder aussi facilement à l'indépendance de Cuba. Le gouvernement états-unien et le courant des autonomistes et des annexionnistes concordaient sur le fait de considérer que le peuple cubain, désenclavé du joug de l'empire espagnol, n'était pas apte à assumer seul son indépendance.

L'invention d'un prétexte à l'intervention militaire – l'explosion « *mystérieuse* » du navire états-unien, *le Maine*, dans la Baie de La Havane –, servait de motif au gouvernement états-unien à entrer

en guerre contre une Espagne incapable d'assurer la sécurité de la colonie et les biens de ses ressortissants. Le 10 décembre 1898, à la signature du Traité de Paris, en l'absence des représentants du mouvement populaire et révolutionnaire cubain, l'Espagne remettait les derniers vestiges de son empire colonial aux États-Unis, dont Cuba.

Cette prise de pouvoir états-unien s'appuyait sur une relation de forte dépendance entre une République dominée par la bourgeoisie créole blanche et une métropole états-unienne sous influence de la haute finance. L'Assemblée constituante, élue en novembre 1900, représentait le premier pas institutionnel décisif en faveur de la prise de contrôle de l'île par le gouvernement états-unien. En imposant le premier traité commercial, signé le 11 décembre 1902, les produits états-uniens devaient pouvoir s'écouler sur le « *marché* » cubain. Cette pénétration commerciale était garantie par l'instrument juridique de l'amendement du sénateur Hitchcock Platt, donnant droit de façon permanente à l'intervention des États-Unis dans les affaires intérieures de l'île :

Article 1er : Le gouvernement de Cuba ne signera jamais, avec aucune puissance étrangère, aucun traité ou autre pacte diminuant ou tendant à diminuer l'indépendance de Cuba...

Article 3 : Le gouvernement de Cuba admet que les États-Unis peuvent exercer le droit d'intervention pour la sauvegarde de l'indépendance et le soutien d'un gouvernement propre à garantir la vie, la propriété et la liberté individuelle, et à remplir les obligations imposées aux États-Unis par le traité de Paris...

Article 7 : Afin de mettre les États-Unis en mesure de maintenir l'indépendance de Cuba et de protéger le peuple cubain, ainsi que d'assurer leur propre défense, le gouvernement de Cuba vendra ou louera aux États-Unis les terrains nécessaires pour établir des dépôts de charbon et des stations navales en certains points déterminés à fixer d'accord avec le président des États-Unis.

Article 8 : Le gouvernement de Cuba insérera les dispositions ci-dessus dans un traité permanent avec les États-Unis.

Extraits de l'amendement Platt (12 juin 1901).
Appendice à la Constitution de Cuba

Source : Rojas (1994)

L'une des conséquences importantes de cet amendement a été que le gouverneur militaire américain Leonard Wood remettait aux compagnies états-uniennes 223 concessions pour l'exploitation des ressources naturelles de l'île. Le numéro de novembre 1905 de la revue *Cuba Review* signalait que 13 000 investisseurs états-uniens avaient acquis depuis l'indépendance de 1898 l'équivalent de 10% des terres de l'île (Benítez, 1976). L'alliance¹⁷⁰ entre le gouvernement états-unien et la bourgeoisie

¹⁷⁰ Pérez décrit le rôle de la bourgeoisie cubaine à l'époque en ces termes : « *L'intervention états-unienne a restauré la bourgeoisie assiégée dans sa position de suprématie locale, mais à un certain prix. Celle-ci était maintenant une bourgeoisie captive, une classe qui n'avait pas d'autres fonctions que celle de servir les exigences états-uniennes, comme un moyen pour garantir sa propre existence. Elle continuait à être une élite aliénée, artificielle dans certaines conduites, superflue dans d'autres, et toujours soumise aux intérêts extérieurs* ».

cubaine exportatrice de sucre et de tabac contre le courant indépendantiste radical permettait d'activer et d'entretenir le processus d'impérialisme économique à Cuba. Celui-ci impliquait parallèlement une pénétration culturelle états-unienne dans l'île.

b) La logique culturelle de la domination états-unienne

Avec la prise de contrôle des unités productives par la finance états-unienne et l'expansion « institutionnalisée » du marché de libre échange entre les États-Unis et Cuba, le système éducatif subissait une « restauration » totale. L'enseignement cubain était sous influence des valeurs et des principes de la démocratie états-unienne. La nouvelle politique éducative avait pour objectif de transmettre des attitudes favorables à l'expansionnisme états-unien : les États-Unis souhaitaient apparaître comme les « sauveurs » des Cubains et consacrer une œuvre éducative dans l'objectif de « cultiver et civiliser » les populations libérées :

« Depuis le début de l'occupation, les autorités états-uniennes ont détecté dans l'éducation publique une occasion sans parallèle de promouvoir à Cuba le développement des attitudes et des valeurs compatibles avec les objectifs plus vastes de la politique états-unienne » (Pérez cité in Chávez, 2001, p. 81).

Le même auteur n'hésite pas à parler de « transfusion » des valeurs états-uniennes dans la société cubaine :

« l'éducation fonctionnait comme le composant culturel du puissant objectif annexionniste. La salle de classe se transforme en un outil pour la 'transfusion' de valeurs culturelles (celles de la culture états-unienne) et le changement des attitudes politiques » (Pérez, 1985).

Pour les autorités locales en charge de cette « restauration », les priorités étaient de faire « table rase » des institutions et des symboles hérités de la période espagnole¹⁷¹. Il s'agissait essentiellement

et vulnérables face aux forces nationales. Il n'était pas nécessaire pour les élites locales de justifier son existence ou de défendre ses intérêts, les États-Unis le faisaient à sa place. La bourgeoisie cubaine était condamnée dès 1898 ; pendant les soixante années suivantes, son rôle est fonctionnellement inerte dans toutes les affaires importantes, sauf un : accorder la légitimité à l'hégémonie états-unienne à Cuba. » (Pérez, 1982, pp.-382-383).

¹⁷¹ Les écrits des mémoires militaires du gouvernement états-unien de la période 1900-1901 nous relatent la réquisition des édifices militaires hérités de la période coloniale espagnole dans le but de les transformer en institutions scolaires : « l'édifice militaire, qui pendant tant d'années a été consacré à préparer et à construire des éléments de destruction et de mort, aura permis, par des contrastes étranges du destin et en donnant une apparence convenable et appropriée, l'élaboration de la plus haute Institution officielle enseignante de l'État cubain, consacrée à la création en son sein, des éléments les plus précieux de notre progrès, de notre culture et de notre civilisation ». Notons la précision des termes qui soulignent le contraste entre « les éléments de destruction et de mort » attribués à l'ancien régime colonial Espagnol et la « culture », le « progrès » et la

de couper les racines de la formation de la conscience nationale réaffirmée dans les actes constitutifs de la « *République en Armes* », lors de la dernière guerre de libération (1895-1898). L'objectif d'« *adhésion* » de la population à l'idéologie favorable à l'hégémonie états-unienne était une volonté affirmée des plus hautes autorités militaires. Le Secrétaire de Guerre, Elihu Root, exprimait le 4 mai 1900 :

« *La plus grande difficulté que l'on se doit d'affronter est le fait qu'ils n'ont (les Cubains) aucune expérience, excepté dans les coutumes et les méthodes héritées des Espagnols qui, pendant des siècles, ont été développées dans un système opposé à l'éducation générale et à l'autogouvernement. Pour obtenir du succès dans leur expérience, les Cubains doivent acquérir par nécessité de nouvelles idées et de nouvelles méthodes* » (Root cité in Pérez, 1985).

Les structures du système éducatif et les programmes d'enseignement étaient destinées à être transformés de fond en comble. Les responsables réalisaient à Cuba un « *copier-coller* » du modèle éducatif états-unien. Certes, la reconstruction éducative a permis d'implanter très rapidement une école dans tout village de plus de 500 habitants (Losada, 1999, p. 320). Ces mesures expéditives, d'ordre militaire, pour créer de nouvelles infrastructures d'éducation, ont montré la ferme intention de marquer une certaine rupture avec l'ancien système éducatif colonial. En seulement huit mois (de décembre 1899 à août 1900), sans livres suffisants, ni mobiliers, ni infrastructures adéquates et personnel qualifié, 3 001 écoles étaient créées, soit 10,5% de plus qu'en 1899. Cet effort a été essentiellement le résultat du travail acharné des Cubains (Roig de Leuchsenring, 1960, pp. 30-31). Les inscriptions scolaires ont augmenté rapidement, passant à 180 000 élèves, soit 100 000 de plus qu'en 1893. Soulignons que l'amélioration de la couverture scolaire a été facilitée en raison du « *choc* » démographique¹⁷².

En ce qui concerne la politique d'éducation et la définition du curriculum, la loi d'éducation de l'État d'Ohio aux États-Unis fut transposée dans la législation nationale (Johnston, 1997). Les méthodes d'enseignement furent modifiées sans consultation nationale, en abandonnant l'enseignement « *mémoriste* » hérité de la période coloniale pour un enseignement « *intellectualiste* » (García Gallo, 1985, p. 54). Le mouvement populaire des anciennes « *Escuelas cubanas* » disparaissait au profit des « *Écoles de la ville* » (*escuelas de la ciudad*), dont la caractéristique fut la

« *civilisation* », représentant la nouvelle ère états-unienne. Pour une vision plus large sur cette question, notamment sur la transformation des garnisons militaires en écoles primaires, cf. Montori (1916, 1925).

¹⁷² Selon le recensement de 1899, les enfants âgés de 0 à 4 ans représentaient seulement 8,32% de la population totale. Le rapport de recensement démographique de l'époque décrit la structure démographique des enfants comme exceptionnelle. Le Riverend précise : « *Aucun pays dans le monde, dont les données sont disponibles, a une proportion si faible d'enfants dont l'âge est inférieur à cinq années comme Cuba* » (Le Riverend, 1985, p. 563). Selon les estimations du même rapport, le taux de naissances vivantes pour mille habitants qui atteignait 12,1 en 1896, a baissé respectivement à 8,9, 5,7 et 6,1 en 1897, 1898 et 1899. Le dernier conflit du XIX^e siècle a en effet coûté la vie à des centaines de milliers d'individus, dont beaucoup de civils : la population est passée de 1,8 million en 1895 à 1,5 million en 1898. Ce choc démographique a été comparé en termes de proportion aux pertes de l'Union soviétique durant la Seconde Guerre mondiale (Thomas, 1971, p. 423).

mise en valeur du système politique états-unien, à travers ses valeurs et la connaissance de sa Constitution.

Pour répondre à l'objectif d'« *instruction citoyenne* », selon le nouveau Plan d'instruction, la formation des professeurs devenait stratégique. Ceux-ci avaient pratiquement tous émigré aux États-Unis durant le conflit de 1895-1898 (Domínguez Menéndez, 2002, pp. 55-64). La politique de formation des professeurs cubains aux États-Unis apparaissait moins comme une solution d'urgence qu'une forme stratégique d'« *assimilation* » culturelle. Une éducation « *nord-américanisée* », transmise par des professeurs cubains et formés aux États-Unis était supposée plus efficace que de faire appel directement à des professeurs des États-Unis. Leonard Wood, gouverneur militaire à Cuba, justifiait en ces termes cette « *diplomatie pédagogique* » :

« *la stratégie la plus inadéquate aurait été d'avoir inondé l'île d'enseignants états-uniens, ignorants la langue et les coutumes de ce peuple et étrangers à sa religion et à ses croyances [...] précisant qu'ensuite cette pratique aurait conduit à qu'ils nous accusent d'essayer d'américaniser leurs enfants* » (Wood cité in Pérez, 1985).

Un programme de formation accélérée des professeurs cubains aux États-Unis fut donc mis en place. En l'espace de deux ans (1900-1901), 1 300 professeurs cubains furent formés à l'université d'Harvard et 200 à l'université de Cambridge (Chávez, 2001, p. 83). 2 500 jeunes étudiants cubains, issus principalement de l'élite créole, ont intégré les plus prestigieuses universités états-uniennes. De cette manière, le gouvernement états-unien prétendait assurer le futur professionnel et idéologique d'une jeune génération, censée défendre et développer la politique expansionniste dans l'île. Cet objectif apparaissait d'autant plus visible lorsque l'on s'intéresse au contenu de l'éducation diffusée.

L'obligation d'apprentissage de la langue anglaise a été l'une des grandes transformations du contenu éducatif. L'introduction du bilinguisme (anglais-espagnol) correspondait à l'émergence d'une nouvelle élite politique à Cuba, dont les intérêts économiques étaient profondément liés à ceux des États-Unis (Chávez, 2001, p. 82). Dans cet objectif, le superintendant de l'autorité éducative à Cuba, Alexis E. Frye, faisait imprimer dans un ouvrage distribué à tous les professeurs, intitulé « *Le Manuel pour maîtres* » (*El manual para maestros*), les raisons qui motivaient l'apprentissage de l'anglais. Le message insistait notamment sur la nécessité de connaître la « *langue des affaires* », ouvrant des opportunités de développement commercial entre les États-Unis et Cuba, ainsi qu'avec l'autre Amérique¹⁷³. Il est important de comprendre, « *en toile de fond* », la volonté états-unienne d'intégrer l'économie cubaine par l'expansion du marché états-unien, et de constituer le marché cubain comme un « *pont* » facilitant le libre échange avec les autres territoires de l'Amérique.

Parmi les grandes transformations culturelles imposées par la nouvelle autorité éducative, soulignons la « *falsification* » de l'histoire coloniale dans les livres scolaires, et particulièrement la mémoire des mouvements révolutionnaires et indépendantistes. Ainsi, dans le même « *guide* » des

¹⁷³ Gallo précise : « *Il a été voulu que les enseignants cubains se consacrent 'sans perte de temps' à la connaissance de l'anglais, parce que Cuba était le trait d'union des deux Amériques* » (Gallo, 1985).

professeurs préparé par Frye, l'histoire de la « *Cuba révolutionnaire* » du XIX^{ème} siècle devait disparaître :

« *Les textes des livres interprétaient la version états-unienne, précisant que les Cubains avaient contribué très peu à l'obtention de leur propre indépendance [...] Une révolution d'une durée de trois années a été transformée en une guerre de trois semaines. Les victoires états-uniennes ont été considérées comme les plus marquantes dans l'histoire des faits de guerre : Daiquiri, le Caney, le San Juan et Santiago. La guerre cubaine de libération nationale s'est transformée en une 'guerre hispano-américaine', nomenclature qui niait la participation des Cubains* » (Pérez in Chavez, 2001, p. 83).

Dans ces conditions, la nouvelle génération devait garder en mémoire la seule intervention « *libératrice* » des États-Unis. Le rôle des Cubains dans l'indépendance de l'île, conquise au bout de trente années de lutte (1868-1898), était ainsi volontairement effacé de la mémoire collective. Foner précise à cet égard :

« *Ce qui est dommageable, c'est que presque tous les historiens des États-Unis sont complètement inconscients de cette significative littérature historique [cubaine] et presque tous les travaux qui traitent de la 'Guerre Hispano-Américaine', qualification qui, en elle-même, témoigne de l'ignorance sur la guerre et le mépris envers les Cubains et leur lutte pour l'indépendance, ne reflètent pas une seule source cubaine et ne mentionnent les Cubains qu'avec des termes méprisants. Beaucoup d'historiens importants écrivent comme s'il n'avait même pas de guerre avant que les États-Unis n'interviennent* » (Foner, 1975, pp. 7-8).

Les principaux personnages historiques de l'épopée révolutionnaire du XIX^{ème} siècle étaient oubliés ou minimisés dans les livres. Domínguez Ménéndez qualifie la culture insulaire de « *silence national* » durant les vingt premières années du XX^{ème} siècle (Domínguez Ménéndez, 2002, pp. 55-64). Juan Marinello, fondateur et vice-président de l'Institut de la Culture Hispano-Cubaine en 1930 et membre actif des mouvements révolutionnaires durant la décennie 1920, exprime :

« *Les premières œuvres littéraires que nous avons lues ont été celles d'Espagnols de l'époque, qui étaient celles dont nous disposions le plus, beaucoup plus que celles d'auteurs cubains [...] On ne trouvait pas d'œuvres de José Martí, ni d'autres auteurs cubains. Ils n'étaient pas distribués, ils n'étaient même plus reproduits* » (Domínguez Ménéndez, 2002, pp. 55-64).

L'intervention états-unienne a précipité les transformations du système éducatif, sans toutefois remettre en cause l'éducation comme un moyen de contrôle social et idéologique des populations, métamorphosant ainsi l'« *européanisation* » des consciences sous l'époque espagnole en un processus de « *nord-américanisation* » des esprits (Pino Santos, 1983, p. 58).

Malgré les mécanismes de domination culturelle que sous-tend le projet d'éducation « *exogène* », le destin de Cuba n'était pas encore scellé sur le plan politique. La domination culturelle états-unienne était de nature « *décultrante* », au sens où l'action « *civilisatrice* » des nouveaux occupants a déstructuré les fondations du mouvement indépendantiste national au travers, par exemple, de la production littéraire qui bannissait les antécédents des révolutions indépendantistes du

XIX^{ème} siècle. Certains auteurs cubains n'hésitaient pas à accuser les nouveaux colons états-uniens de vouloir procéder à la « *décontamination du sang et de l'esprit* » des Cubains... (Cabrera, 1924, pp. 17-44). L'objectif de la campagne « *militaire* » pour l'édification d'un système d'éducation public, sous des aspects bien humanitaires, visait surtout à produire rapidement un courant de sympathie et de reconnaissance envers les « *généreux donateurs* » états-uniens. Le contrôle du mécontentement populaire et des dérives protestataires, qui s'exacerbaient forcément avec l'occupation militaire, impliquait pour les autorités de mettre en place des programmes ambitieux, comme un projet d'alphabétisation, mais en vain. Dans l'impossibilité réelle d'annexer l'île, les autorités états-uniennes optaient pour une variante de République formelle, qui maintenait le pays en condition « *semi-coloniale* »¹⁷⁴ (Pérez, 2001, p. 33), rendant impossible l'établissement d'un projet d'éducation nationale de grande envergure. Les effets négatifs sur la durabilité des premiers efforts d'éducation de la République s'en sont très vite ressentis : le système d'éducation public fraîchement établi s'épuisait rapidement face à la révélation grandissante des nécessités sociales.

3.1.3 Le « mouvement d'action pédagogique » comme nouvelle forme de réappropriation populaire de l'enseignement

a) Le caractère « limité » de l'expansion éducative néo-coloniale

Le gouvernement états-unien a recherché très tôt une stratégie de scission des forces politiques révolutionnaires. Malgré les alliances entre certains groupes d'intérêts financiers aux États-Unis et les autonomistes et annexionnistes de l'île, les Cubains étaient, dans une grande majorité, profondément opposés à l'occupation états-unienne, et particulièrement la population « *de couleur* » qui aspirait à une « *liberté* » pleine et entière. Or, la procédure constitutionnelle d'adoption de la nouvelle République en 1901 a témoigné d'un certain « *mépris* » des populations. En niant le droit de vote aux analphabètes et aux pauvres – représentant à l'époque 90% de la population de Cuba¹⁷⁵ –, le mode de suffrage a été censitaire, exception faite du droit de vote accordé aux anciens soldats de l'Armée de

¹⁷⁴ Pino Santos, dans son essai « *De Magoon a Batista. Estudio del intervencionismo yanqui en Cuba (1902-1958)* » (1973), a divisé la période d'occupation des États-Unis en deux étapes bien distinctes : celle *semi-coloniale* de 1902 à 1934 et celle *néocoloniale* de 1934 (fin de l'amendement Platt – Cuba est placée sous la tutelle états-unienne) à 1958 où, précise-t-il, l'interventionnisme s'accroît sensiblement (Pino Santos, 1983, pp. 528-529).

¹⁷⁵ Sur 417 993 hommes en âge légal de voter selon le recensement de 1899, seuls 150 648 ont pu s'exprimer, c'est-à-dire 36%. Les femmes étaient exclues de la citoyenneté, ce qui représentaient 359 423 femmes de plus de 21 ans (Navarro, 2003, p. 81).

Libération. Roig de Leuchsenring ne manquait pas de relever cette contradiction avec l'objectif de la mission états-unienne de « *cultiver et civiliser* » les populations :

« *Le représentant de la démocratie américaine, dont l'intervention à Cuba était excusée avec la supposée mission d'enseigner aux Cubains comment gouverner, s'est montré lui-même en désaccord avec le suffrage universel !* » (Roig de Leuchsenring, 1960, pp. 30-31).

Le contenu social de la Constitution de 1901 était lacunaire en termes de projet d'éducation nationale. Il n'offrait pas les moyens de faire face aux besoins énormes de l'ensemble des populations. La gratuité de l'enseignement public se limitait au niveau primaire. Cet objectif permettait toutefois d'obtenir certains résultats en termes d'alphabétisation de la population, étant donné les niveaux très bas enregistrés lors du recensement de 1899. La hausse régulière de l'alphabétisation de la population et surtout celle des femmes – le nombre de femmes alphabétisées en proportion dépassait celui des hommes à partir du recensement de 1931 –, semble confirmer que les premières mesures « *expéditives* » ont permis d'obtenir une certaine efficacité en termes de qualité de l'éducation. De même, la hiérarchisation sociale fondée sur la couleur de peau qui a longtemps prévalu durant l'époque coloniale est devenue moins visible, au regard de la progression significative de l'alphabétisation de la population « *de couleur* ». En 1943, l'homogénéisation des taux d'analphabétisme par groupe ethnique est également le signe d'une volonté politique pour améliorer la condition sociale de la population « *de couleur* ». À un niveau de comparaison régionale, l'évolution des taux d'analphabétisme chez les adultes entre 1900 et 1950 à partir des résultats compilés par l'UNESCO (1953, 1957) montrent un positionnement favorable de Cuba avec l'Argentine et le Chili.

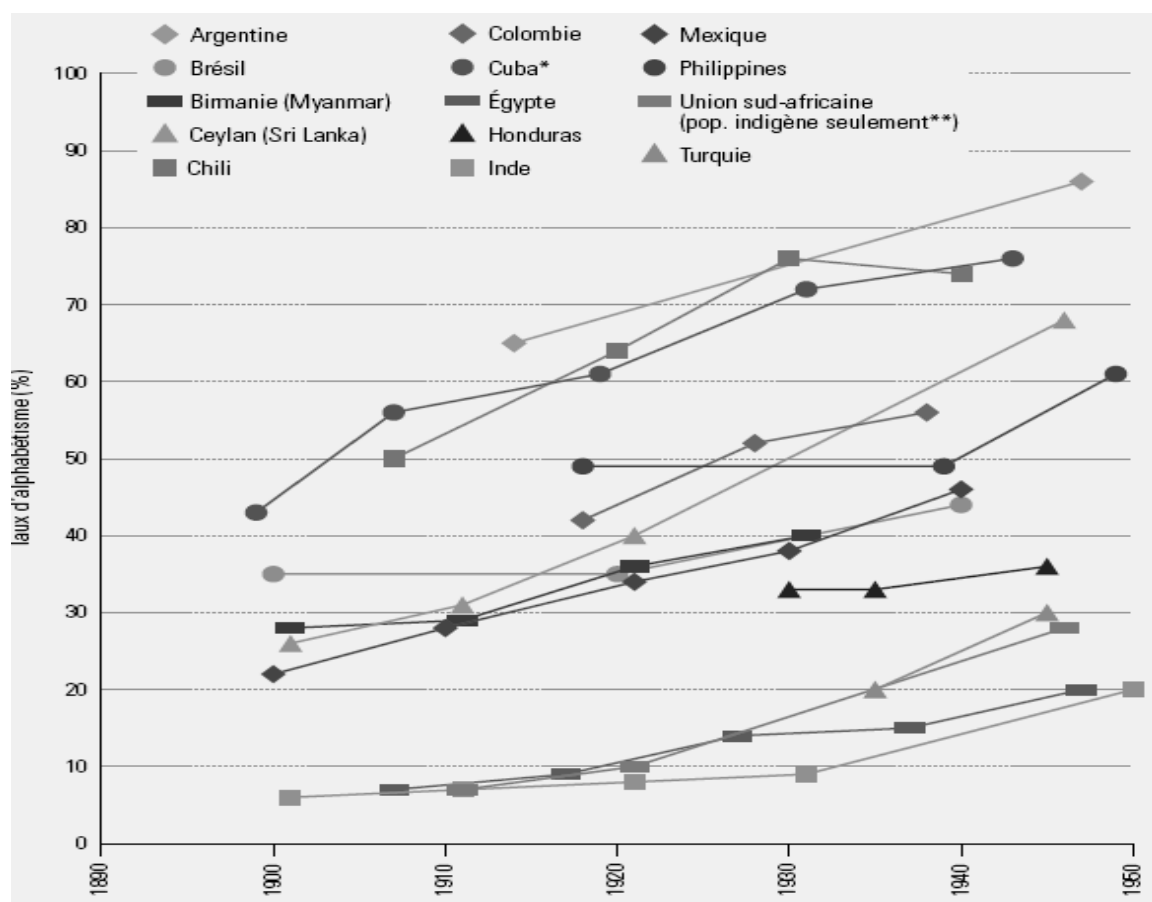
Toutefois, nous souhaitons quelques nuances à la révélation de ces chiffres. Le niveau d'alphabétisation et les situations de travail de la population noire ont été analysés en profondeur par Ibarra. Ses conclusions ont mis en relief les faibles opportunités de cette population, même éduquée, pour grimper dans la hiérarchie sociale et sortir de la marginalité (Ibarra, 1985, pp. 235-258).

Tableau II.16 – Taux d'analphabétisme de la population totale par sexe et groupe ethnique, Cuba (1899-1953)

	1899	1919	1931	1943	1953
Population totale	56,8	38,4	28,2	26,9	23,6
Hommes	55,4	37,9	30,0	30,4	25,9
Femmes	58,3	39,0	26,2	24,5	21,2
Groupes ethniques					
Blancs natifs (créoles)	53,4	37,3	28,0	22,1	-
Blancs étrangers	29,3	24,7	18,0	22,4	-
« de couleur »	72,1	46,9	35,2	22,4	-

Source : CEDEM (1976) et *Censo de población de la Republica de Cuba*

Graphique II.10 - Évolution des taux d'alphabétisme dans quelques pays en développement de 1900 à 1950



Notes : La population adulte désigne : les individus âgés de cinq ans ou plus à Ceylan (Sri Lanka) ; les individus âgés de 10 ans ou plus en Birmanie (Myanmar), au Chili, en Colombie, à Cuba, en Égypte, en Inde, au Mexique, aux Philippines, en Turquie et dans l'Union sud-africaine ; les individus âgés de 15 ans ou plus en Argentine, au Brésil et au Honduras.

(*) = Lors des recensements de 1899, 1907 et 1919, les individus âgés de 10 ans ou plus qui fréquentaient l'école ont été considérés comme faisant partie de la population alphabète.

(**) = Le taux d'alphabétisme de la population adulte blanche était d'environ 95 % en 1904 et de 98 % en 1918.

Source : UNESCO (1957).

Tableau II.17 - Calcul du nombre réel d'analphabètes, Cuba 1899-1953

	1899	1919	1931	1943	1953
Population totale	1 572 800	2 889 000	2 962 300	4 778 600	5 829 000
Analphabètes	893 350	1 109 376	835 368	1 285 443	1 375 644

Source : calculs de l'auteur, d'après CEDEM (1976) et Censo de población de la Republica de Cuba (années variées).

Les données peuvent cacher une croissance des analphabètes (*cf.* Tableau II.17). La pertinence de prendre en compte le facteur démographique a l'avantage de donner une image réelle de l'évolution de l'analphabétisme et de révéler les besoins d'éducation. Précisément, l'association d'une faible

croissance de l'analphabétisme et d'une forte croissance démographique¹⁷⁶ s'est traduite par une augmentation du nombre d'analphabètes. La période la plus critique a été celle de 1931-1953 : 540 276 nouveaux analphabètes sont apparus en l'espace d'une vingtaine d'années. Si l'écart entre l'éducation des femmes et des hommes tend à diminuer à partir de 1899, avec les efforts d'accroissement des structures d'enseignement, nous souhaitons insister sur le caractère « *limité* » du rythme d'expansion. En effet, si le différentiel a diminué sur la période 1899-1953, cela n'impliquait pas une meilleure intégration des femmes dans la société du travail. Le droit du travail des femmes était constamment « *sous contrainte* », et pire si les femmes étaient noires ou mulâtres, selon Hernández (Hernández, 1984, p. 84). La lente progression du taux d'activité des femmes entre 1899 (12,9%) et 1953 (14,0%), en rapport au niveau des hommes (respectivement 68,2% et 57,2%), témoignerait d'un certain « *blocage* » délibéré contre l'émancipation sociale et professionnelle des femmes (cf. tableau II.19). En 1907, les femmes avocates, médecins, ingénieurs, dentistes ou architectes étaient recensées au nombre de 12. On n'acceptait, à l'époque, aucune femme noire ou mulâtresse dans les professions libérales. En 1920, selon une étude réalisée par Grau (Grau, 1978, p. 85), 50% des femmes travaillaient comme domestiques, 30% dans l'industrie du tabac, 10% dans le domaine agricole et les 10% restantes dans les services, le commerce et le transport. Les métiers d'avocats, d'ingénieurs, de médecins, de journalistes étaient fortement dominés par les hommes, les femmes noires ou mulâtres en étaient exclues (seules 3 femmes noires ou mulâtres médecins/chirurgiens étaient recensées en 1919) (cf. tableau II.18). Il n'existait donc que peu d'avancées réelles, depuis le code du Commerce du 22 août 1885, qui précisait que seule la femme mariée, âgée de plus de 21 ans, pouvait exercer dans le commerce avec l'accord de son mari.

Tableau II.18 – Emplois qualifiés selon le sexe et la couleur de peau, Cuba 1919

	Blancs		Noirs et mulâtres	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Médecins, chirurgiens	31	1 420	3	82
Professions scientifiques	43	217	22	16
Enseignement	3 936	1 284	657	141
Journalistes	3	536	-	52
Avocat(e)	6	1 410	-	38
Dentistes	11	250	-	25
Infirmiers/ères	459	81	140	39
Parmaciens/ennes	176	-	6	-
Ingénieurs	8	819	-	41

Source : Serrano Peralta (1995).

¹⁷⁶ Les principales caractéristiques de la croissance de la population à l'époque sont les suivantes : l'entrée de plus d'un million d'immigrants durant les trente premières années du siècle ; des niveaux de fécondité initialement élevés et une diminution précoce de la mortalité due, entre autres facteurs, à l'introduction de mesures sanitaires, mais accompagnées de fortes inégalités (CEDEM, 1976).

Tableau II.19 – Taux d'activité des hommes et des femmes – Cuba, 1899-1953

Années de recensement	Hommes	Femmes
1899	68,2	8,8
1907	65,0	7,6
1919	56,1	6,6
1931	58,5	3,7
1943	54,6	6,9
1953	57,2	12,4

Source : CEDEM (1976).

b) La résurgence du mouvement éducatif national contre le système éducatif « exogène »

La phase d'expansion de l'éducation au début du XX^e siècle – qualifiée d'« *overdose éducative* » par Johnston (Johnston, 1997) –, dissimulait en réalité une crise profonde de l'enseignement public, dont la croissance du nombre réel d'analphabètes constituait seulement un épiphénomène. La faible scolarisation¹⁷⁷, la mauvaise répartition des établissements scolaires au détriment des zones rurales, l'absentéisme des élèves et des professeurs, les problèmes d'hygiène, le faible degré d'achèvement des études primaires, la corruption endémique..., représentaient les principaux problèmes de l'éducation (Johnston, 1997). Les conditions de dégradation de l'enseignement public incitaient de nombreux parents à scolariser leurs enfants dans le secteur privé, qui était dominé par les institutions religieuses catholiques ou protestantes (*ibid.*). Ce phénomène allait à l'encontre des défenseurs de l'indépendance nationale, car les institutions d'enseignement privé étaient financées par les lobbies économiques des grandes compagnies états-uniennes. Dans ces écoles, précise Ismaël Clark en 1915, alors Inspecteur général de l'Éducation, l'« *apprentissage d'attitudes anti-nationalistes* » et la « *perpétuation de l'idéologie de société de classes* » constituaient un objectif central des programmes d'enseignement. Johnston exprime à ce sujet :

« Clark a souligné que les écoles privées ont exacerbé le sentiment raciste et la division de classe dans la société cubaine. Il a évoqué la crainte des écoles publiques d'accueillir les populations pauvres et les Noirs, ce qui a provoqué la croissance des écoles privées et la pratique du patronnage. Ces écoles privées, a-t-il ajouté, a accentué les différences de classe dans la société, non seulement à travers les valeurs qu'elles représentent, mais aussi physiquement, en séparant les Noirs des Blancs et les pauvres des riches » (Johnston, 1997).

¹⁷⁷ Johnston (1997) a signalé un faible taux de scolarisation, sans préciser de chiffre. Nous avons pu obtenir quelques données supplémentaires contradictoires à ce sujet : en 1920, Cuba possède un pourcentage d'étudiants inscrits en primaire et en secondaire favorable, comparé à d'autres pays latino-américains. 1 138 élèves étaient scolarisés pour 10 000 habitants à Cuba, 1 401 en Argentine et 87 au Venezuela (Beaver, 1975, p. 108). Soulignons que la donnée cubaine est à reconsidérer dans le contexte de l'influence migratoire marqué par l'arrivée massive d'immigrants espagnols accompagnés de leur famille, lesquels avaient un niveau d'éducation supérieur à celui des Cubains.

De même, le pédagogue cubain Arturo Montori, chargé par le gouvernement états-unien de mener une enquête nationale sur le contexte éducatif des années 1920, insistait dans son rapport d'inspection, sur le sentiment « *anti-patriotique* » qui était inculqué aux élèves des écoles privées (Johnston, 1997). Le patriotisme était combattu ardemment dans les enseignements, dans le but que les futures élites du pays adhèrent pleinement au projet expansionniste (Johnston, 1997). Face à cette pression idéologique, l'ethnologue cubain Ortiz a rédigé un projet de Loi, règlementant l'enseignement privé dans l'île. Parmi les grandes lignes d'orientation, citons : l'interdiction d'enseigner l'histoire d'un seul pays (en l'occurrence celle états-unienne) et privilégier celle de Cuba et l'histoire universelle ; l'obligation de la présence du drapeau et de l'emblème de Cuba dans les salles de classe ; relater l'histoire cubaine dans les livres scolaires de manière patriotique (Domínguez Menéndez, 2002, pp. 55-64).

En réalité, les autorités états-uniennes faisaient face de manière récurrente à un problème de rejet de leur projet d'éducation « *exogène* » : celui-ci était incohérent avec l'idée de conscience nationale qui était profondément ancrée dans l'imaginaire national cubain. La réactivité de certains intellectuels contribuait à réanimer l'attachement populaire à la Nation cubaine. La particularité du contexte historico-culturel de la formation de la conscience nationale est rappelée avec ces mots par Torres-Cueva :

« *Un territoire commun, l'archipel cubain, une langue commune, l'espagnol, très 'cubanizado', une psychologie nationale collective et le patrimoine fondé de 1868 à 1898, enveloppant la conscience historique du désir d'indépendance avec son rosaire de martyrs et sa construction imaginaire, donnaient foi à la fin du XIX ème siècle en l'existence véritable de la Nation cubaine* » (Torres-Cueva, 2001, p. 46).

Pour rendre compte de l'importance de l'héritage du passé colonial et de son influence sur la persévérance de la formation de la conscience nationale, un « *mouvement d'action pédagogique* » qualifié d'« *École active*¹⁷⁸ » (*Escuela activa*) a émergé, à l'image de celui instauré au XIX ème siècle avec l'apparition de l'« *École cubaine* » (*Escuela cubana*) (Pérez, 2001, p. 37). Par la naissance de ce mouvement, il n'existait donc pas de rupture dans la recherche d'une autonomie pédagogique de nature purement cubaine. Le fil conducteur idéologique étant toujours l'aboutissement d'un processus vers la libération nationale et l'« *autonomie culturelle* ».

Plusieurs évènements majeurs vont conforter l'idée d'emprunter une voie pédagogique indépendante (vis-à-vis des États-Unis). Le premier Congrès des Professeurs en 1914 était un acte scientifique crucial pour défendre le développement de l'éducation laïque et lutter contre l'influence

¹⁷⁸ Par « *École active* » (*Escuela activa*), est décrit le courant pédagogique qui, au début du XX ème siècle, a prétendu transformer les fondations de l'ancienne École issue du passé colonial et rénovée dans la forme par les autorités états-uniennes, connue pour son verbalisme, en utilisant des méthodes qui essayaient de promouvoir l'activité de l'élève. Les « *Écoles actives* » s'étaient faites l'écho des progrès de la Science, de la Psychologie et de la Biologie. En particulier, elles ont valorisé l'expérimentation et la pratique. Les pédagogues de ce courant se sont unis au pragmatisme, au vitalisme et à diverses formes du positivisme.

culturelle états-unienne. Les participants, animés pour la plupart par une volonté politique proche du courant indépendantiste, insistaient notamment sur le travail systématique de vulgarisation des idées progressistes en faveur d'une « *École cubaine* ». Professeurs et pédagogues cubains ont exprimé durant ce Congrès le refus d'une institution scolaire d'« *occupation* », imposant un système éducatif « *exogène* » et une rupture « *éducative* » qui était aussi culturelle et sociale. Pour redonner place au caractère « *endogène* » de l'éducation dans l'objectif de formation d'une conscience nationale, les professeurs et pédagogues ont développé les premières publications scientifiques sur l'investigation éducative : *Cuba Pedagógica*, *Revista de Educación*, *Cuba Contemporánea*, *Revista Bimestre Cubana*... Celles-ci ont constitué les premiers pas vers une « *autonomisation scientifique de la pensée pédagogique nationale* » (Silvestre, 1999, p. 26). Et c'est au niveau des universités que la réflexion pédagogique nationale a le plus abouti, avec des actions plus symboliques destinées à focaliser l'attention des autorités sur les nécessités sociales les plus urgentes de l'époque – en particulier le développement de l'éducation dans les campagnes. L'un des plus éminents historiens de Cuba, Ramiro Guerra, était devenu le responsable du « *programme d'action pédagogique* »¹⁷⁹, chargé de définir les grandes lignes de l'« *École active* » : « *Le premier devoir de l'École Cubaine à l'époque actuelle est de contribuer à la consolidation de la République et, avec elle, à l'indépendance, la liberté et la paix* » (Guerra, 1922, p. 3). Le concept d'« *École active* » visait à reconnaître, entre autres, la nécessité d'assurer la formation professionnelle des travailleurs : « *Une autre menace grave pour le futur est le manque de formation professionnelle de la population cubaine. Il est évident que nos agriculteurs, nos enseignants et autres travailleurs de la Nation n'ont pas la préparation professionnelle suffisante* » (*ibid.*, p. 4).

Le même constat d'irresponsabilité de la gestion de l'éducation menée par les autorités états-unienne a été largement partagé par les plus grands intellectuels cubains, citons : Aguayo, Varona, Ortiz et Leuchsenring. À côté de cette prise de conscience par certaines élites intellectuelles, un courant pédagogique plus radical issu des mouvements révolutionnaires et proche des idéaux de Martí, a donné naissance aux premières *Écoles rationalistes* en 1922 (*Escuelas racionalistas*)¹⁸⁰ (Pérez, 2001, p. 41). Ces écoles, en lien étroit avec la Fédération ouvrière de La Havane, prenaient parti contre l'enseignement religieux soutenu par le pouvoir états-unien. Les universités constituaient alors des viviers de réflexion sur l'idéologie « *révolutionnaire* » et l'action pédagogique à entreprendre avec d'autres organisations sociales du pays. Le premier Congrès national des étudiants en octobre 1923 a révélé le personnage emblématique du jeune étudiant révolutionnaire Julio Antonio Mella, fondateur

¹⁷⁹ Le « *programme d'action pédagogique* » contenait une liste diversifiée de priorités scolaires : résoudre la scolarisation et la permanence scolaire dans toutes les classes et pour tous les élèves de moins de 14 ans, améliorer la qualité de l'éducation par le contrôle de la présence des professeurs, promouvoir l'éducation technique et professionnelle, agricole et spéciale, adapter l'offre scolaire aux conditions des exigences rurales, valoriser l'éducation extrascolaire, en développant les activités sportives et récréatives (Pérez, 2001, p. 40).

¹⁸⁰ Les écoles rationalistes insistaient sur l'observation personnelle des élèves et leur réflexion. Des efforts étaient focalisés sur l'hygiène, l'autodiscipline, le refus des punitions et le respect de l'autonomie de l'enfant.

du Parti communiste cubain. Il exprimait publiquement lors de la séance d'ouverture le refus de l' « *ingérence de l'impérialisme yankee* » dans les affaires intérieures du pays, en déclarant :

« *L'Assemblée se déclare opposée au système économique actuellement en vigueur à Cuba et au capitalisme universel [...] Il adresse un salut cordial à la Fédération Ouvrière de La Havane [...] et lui fait connaître son désir d'une union parfaite entre étudiants et ouvriers grâce à des échanges d'idées et d'intérêts, afin de préparer la transformation du système économique, politique et social actuel, en fonction de la justice la plus absolue* » (Mella cité in Pichardo, 1971, pp. 190-191).

La persévérance de Mella permit la création de l' « *Université populaire José Martí* » (*Universidad Popular José Martí*), dont l'un des principaux objectifs a été de poursuivre l'alphabétisation des adultes, à l'image de la campagne d'éducation *mambise* du XIX^{ème} siècle (Pérez, 2001, p. 43). L'articulation logique de la pensée révolutionnaire de Martí et la théorie marxiste était mise en valeur dans les programmes d'enseignement, à travers une pédagogie socialiste cubaine, insistant sur le rôle de l'éducation dans la lutte des classes.

3.2 Les effets de la dépendance économique dans le secteur d'agro-exportation : gestion capitaliste de la production sucrière et sous-développement de la formation sociale.

3.2.1 La croissance du capital états-unien dans l'économie cubaine

Dans un article publié en 1927 et intitulé *Cuba, esclave de l'industrie sucrière (Cuba, esclava de la industria azucarera)*, l'historien cubain Roig de Leuchsenring dénonçait la situation de dépendance économique à Cuba ainsi :

« *Le problème d'aujourd'hui est plus grave que celui d'hier, parce que les centrales sucrières sont très peu nombreuses et de dimension considérable, elles appartiennent en majorité aux yanquis [...] Ils se sont accaparés d'immenses territoires de production qu'ont perdus les Cubains, avec un danger très grave pour notre liberté et notre souveraineté* » (Roig de Leuchsenring, 1927, pp. 18-27).

Le processus de pénétration des capitaux états-uniens dans la sphère productive cubaine avait pour impact d' « *hyper-spécialiser sa production et son commerce extérieur* » (Herrera, 2003, p. 65). Ce phénomène intervenait dans une période de forte « *injection de capitaux* » états-unienne dans les Amériques : 200 millions de dollars en 1900, 1 250 millions de dollars en 1913, 1 953 millions de dollars en 1920, 5 587 millions de dollars en 1929 (Friedlaender, 1972, p. 45). À Cuba, le niveau d'investissement était hors échelle, puisque le pays captait, au début du siècle, 26% de l'ensemble du capital d'investissements états-unien en Amérique, soit autant que l'ensemble Chili-Colombie-Pérou-Venezuela. En l'espace d'une trentaine d'années, de 1894 à 1928, les investissements états-uniens à Cuba augmentaient considérablement : 50 millions de dollars en 1894, 800 millions de dollars en 1906

et 1 150 millions de dollars en 1928. Ce transfert était étroitement associé à la formation d'une oligarchie financière états-unienne dédiée spécifiquement aux activités bancaires, commerciales et industrielles¹⁸¹ dans l'île. Le ciblage stratégique des capitaux dans l'activité sucrière cubaine était la partie la plus visible de cette « offensive ». Dès 1899, la compagnie *Cuban American Sugar Co.* devenait une véritable *holding company* sucrière. Le montant des investissements états-unien dans le secteur sucrier a cru de manière exponentielle en l'espace de 25 ans (1903-1928) pour atteindre 53,2% du capital total investi dans l'île en 1928. Cuba devenait en 1929, le premier pays d'investissement états-unien en Amérique latine, avec des capacités de profits considérables :

« La sucrerie était totalement tournée vers l'exportation aux États-Unis, sa rentabilité dépendait de la demande – nette de l'offre, très protégée – sur ce marché. Lorsque cette demande nette était dynamique, les profits explosaient : avec des salaires très bas, la productivité, même relativement faible, était suffisante pour dégager des taux de profit élevés. De 1920 à 1925, au moins 40 millions de dollars de bénéfices furent ainsi annuellement rapatriés aux États-Unis au titre du rendement des investissements dans le seul secteur sucrier cubain – largement plus du double de la masse salariale annuelle versée à l'ensemble des travailleurs du sucre. Lorsque la demande nette se ralentissait aux États-Unis, l'ajustement était directement reporté sur les travailleurs cubains, par réduction du niveau de l'emploi et du taux de salaire, préservant prioritairement les profits » (Herrera, 2003, p. 64).

Tableau II.20 – Investissements états-unien par secteur d'activité à Cuba, 1903-1928 (en millions de pesos constants et en % du total)

Secteurs	1903	%	1928	%
Sucre	25	23,1	800	53,2
Chemins de fer	12	11,2	120	8,0
Mines	5	4,6	35	2,3
Services publics	8	7,4	110	7,3
Biens immobiliers et fonciers	-	-	150	10,0
Autres	28	53,7	290	19,2
TOTAL	108	100,0	1505	100,0

Source : Pino Santos (1983, p. 31).

Comme conséquence de l'injection du capital états-unien, la production de sucre a connu une progression importante entre 1902 et 1925, elle a été multipliée par quatre en l'espace de vingt ans, passant de 1,3 million de tonnes en 1905 à 5,1 millions de tonnes en 1925 (Castellanos, 2001) (cf. graphique II.11). Cette croissance fut le résultat également de la restructuration des capacités de production, notamment le remplacement des petits moulins par des centrales de très grande capacité. La dernière guerre du XIX^{ème} siècle avait eu un effet que l'on pourrait qualifier de « destruction créatrice », dans la mesure où elle a provoqué l'élimination (65% du total) des « vieux moulins »

¹⁸¹ En 1902, de nombreuses fabriques de tabac étaient achetées par l'*American Tobacco Co.*, le secteur minier par la *Bethlehem Iron Works* de Pennsylvanie en 1889, les chemins de fer avec la *Cuba Eastern Railroad* en 1908, les services de communication avec la *Cuban Telephone Company*, en 1909, les banques avec la *North Americana Trust Co.*, transformée symboliquement en *Banco Nacional de Cuba* (Pérez-Stable, 1993, p. 46).

(*ingenios*) (Guerra, 1962). Ce phénomène a agi ainsi comme catalyseur pour l'innovation technologique, impliquant un changement considérable de l'échelle de production.

Toutefois, la modernisation des structures de production et la création de nouvelles n'impliquaient pas l'ébauche d'un processus « *national* » d'industrialisation. Les grands complexes agro-industriels sucriers massivement contrôlés par les capitaux états-uniens étaient situés dans la province de l'Orient à proximité de Camagüey. Sur la période 1914-1925, 10 grandes centrales furent construites à partir des capitaux états-uniens sur les 53 nouvelles mises en service (Zanetti et García, 1976). Alors qu'en 1914, les investisseurs états-uniens possédaient 38 *ingenios* sur 134 en fonctionnement (soit 28,3%) et traitaient 40% de la récolte (*zafra*), en 1923-1924, 74 centrales de grande capacité sur 106 en fonctionnement (soit 69,8%) étaient sous leur contrôle et traitaient 60% de la récolte (*ibid.*). En 1939, 66 centrales de propriété cubaine représentaient 28,12% de la production totale, tandis que 59 centrales de propriété états-unienne concentraient 55,93% de la production totale. Si ce différentiel de production est justifié par une meilleure capacité de rendement pour les centrales états-uniennes, il sous-tend l'accentuation d'un processus de « *désindustrialisation nationale* ». L'objectif était de rapatrier rapidement aux États-Unis les capitaux investis (Le Riverend, 1967, p. 579). La stratégie consistait pour les grands propriétaires et financiers états-uniens à ne pas procéder sur place d'élaboration d'un produit sucrier fini, mais de le produire brut à 96° et de procéder au raffinage aux États-Unis. Cette logique évinçait toute possibilité de développement « *national* » d'une structure productive totalement intégrée pour le sucre. Elle n'offrait pas, par exemple, l'opportunité d'utiliser pleinement les sous-produits¹⁸² de la fabrication du sucre (USA, *Department of Commerce*, 1917). Durant les années 1950, selon Zanetti (2006, p. 105), la production de sous-produits du sucre était toujours aussi négligée, elle commençait seulement à se développer à petite échelle pour la fabrication de papier et de panneaux en bois. Le mode de propriété de type « *latifundio* » a immobilisé un nombre important de terres pour la production sucrière, laissant peu de place pour d'autres cultures. Les terres considérables laissées en friche par les *latifundios* en raison des mesures fiscales favorables à l'immobilisation de terres de culture, étaient considérables (cf. tableau II.21).

Tableau II.21 – Utilisation des terres selon la taille des propriétés, Cuba 1951

Superficie des propriétés agricoles (en hectares)	Total en hectares	Superficie cultivée (%)	Pâturages (%)	Terres improductives (%)
0 - 49,9	1 811 521	39,5	38,3	22,2
50 - 449,9	3 011 927	23,4	54,4	22,2
500 et plus	4 253 362	12,8	36,7	50,5

Source : Ministerio de Agricultura (1946).

¹⁸² La *bagasse*, constituant le combustible dont se nourrit la machine à vapeur, et la *mélasse*, sirop très visqueux et très épais pour la fabrication du rhum.

Ce qu'il convient de souligner dans les conditions de cette dépendance économique entre Cuba et les États-Unis – l'économie cubaine était totalement dirigée par le capital financier états-unien –, c'est la mise en place de mécanismes (réciprocité commerciale, quotas sucriers, tarifs préférentiels) « *subtilement* » utilisés par le gouvernement états-unien afin de bloquer tout processus d'industrialisation « *autonome* » dans l'île. Herrera en précise la logique :

« Le dispositif conciliait les intérêts de tous les producteurs états-uniens, en favorisant à la fois raffineurs et betteraviers – ces derniers n'ayant d'ailleurs pas été étrangers à l'élaboration de son projet. Il désincitait fortement Cuba d'entreprendre un développement de ses capacités de raffinage, pourtant faibles on l'a dit, pour la limiter à la seule exportation de produits bruts. Il l'obligeait aussi à vendre une grande partie de sa production sur le marché 'libre', caractérisé par l'extrême volatilité de ses cours. Les excédents invendus que laissait à Cuba le système de quotas obligeaient cette dernière à les écouler sur ce marché, ce qui faisait chuter les prix, déjà tendanciellement orientés à la baisse depuis le début des années 1920, et permettait ex post aux États-Unis d'imposer à leur partenaire commercial des réajustements de prix garantis révisés à la baisse » (Herrera, 2003, p. 69).

Tableau II.22 – Empires des groupes financiers Morgan et Rockefeller à Cuba en 1925 et 1955
(listes non exhaustives des firmes totalement ou partiellement contrôlées par ces groupes financiers)

Groupe Morgan (1924-1925)	Groupe Rockefeller (1954-1955)
<p>Sucre :</p> <p>Cuba Cane Corp. Rionda American Sugar Refining Co. United Fruit Co.</p> <p>Mines:</p> <p>Bethlehem Steel Corp. (Spanish American Iron., Bethlehem Iron, Midvale) American Metal Co. U.S. Steel Corp.</p> <p>Energie:</p> <p>General Electric Sun Oil</p> <p>Téléphone:</p> <p>Cuba Telephone Co. (ITT Co. + ATT et Western Union)</p> <p>Chemins de fer:</p> <p>Cuba Railway Co. (Cuba Co.)</p> <p>Tabac:</p> <p>Cuban Tobacco Co.*</p> <p>Consommation :</p> <p>Coca Cola* Procter & Gamble*</p> <p>Banque et finance:</p> <p>J.P. Morgan & Co.</p>	<p>Sucre:</p> <p>Cuban Atlantic Sugar Co. Punta Alegre Sugar Co. Central Violeta Sugar Co. United Fruit Co. American Sugar Refinin Co. General Sugar West Indies Sugar Corp. Cuban American Sugar Co. Guantanamo Sugar Co. Cuba Co.</p> <p>Mines:</p> <p>Moa Bay Minig Freeport Sulphur Co. Nickel Processing Corp.</p> <p>Energie:</p> <p>West India Refining Co.** et Standard Oil Co. New Jersey</p> <p>Chemins de fer:</p> <p>Cuba Railway Co. (Cuba Co.)**</p> <p>Fruits tropicaux:</p> <p>United Fruit Co.</p> <p>Automobile:</p> <p>Goodyear Tire & Rubber</p> <p>Banque et finance:</p> <p>Chase Manhattan Bank National City Bank</p>

Notes : (*) = après 1925, (**) = avant 1955

Source : Herrera (2003, pp. 72-73).

3.2.2 La crise capitaliste de la division internationale du travail à Cuba

a) L'exacerbation des problèmes structurels de l'économie de dépendance

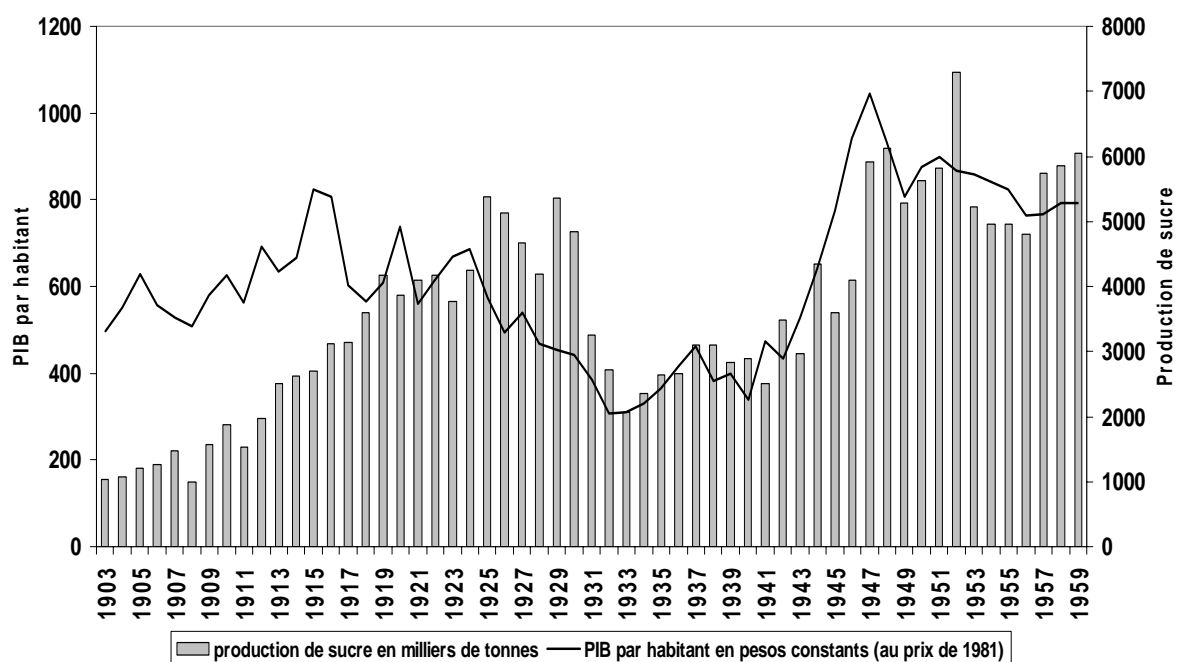
L'ascension de l'économie sucrière à Cuba « *sous perfusion* » des capitaux états-uniens générait de fortes contraintes. La faiblesse structurelle était marquée essentiellement par la forte dépendance du commerce sucrier envers les États-Unis (Le Riverend, 1967, p. 228). Deux événements successifs vont révéler les effets particulièrement déstabilisants de la relation bilatérale Cuba – États-Unis, menée en fait par une seule des parties, les États-Unis.

Le premier choc exogène est intervenu dès la fin de la Première Guerre mondiale. La destruction des capacités de production en Europe et le rôle privilégié des États-Unis, en tant qu'intermédiaire commercial, ont fait monter les prix du sucre sur le marché international. La forte hausse jusqu'à 0,22 dollar la livre, au début de l'année 1920, a accru la production sucrière cubaine pour un court laps de temps. La sur-réactivité des cours boursiers a fait plonger à la fin de la même année le cours à 0,03 dollar (Le Riverend, 1967, p. 229). Il s'ensuivait une panique généralisée dans les banques états-uniennes et, par effet de ricoché, cela provoquait de manière surdimensionnée un choc brutal sur l'île, avec la faillite de nombreux petits commerces par manque de crédit (*ibid.*, p. 233). La contraction du revenu national est sensible : le PIB par habitant baisse de 6,83% en moyenne annuelle et en termes réels sur la période 1923-1928 (*cf.* graphique II.11). Abandonné à son propre sort, Cuba ne pouvait compenser la chute de son principal revenu tiré de sa production sucrière, étant donné l'absence d'une diversification productive suffisante et la faible industrialisation dans l'île. Le pays a donc fait face à une sévère dépression économique, la première de son histoire post-coloniale : réduction de son commerce extérieur sucrier avec les États-Unis (52,2% des exportations de sucre cubain vers les États-Unis en moyenne entre 1922 et 1926, 49,4% en 1927-1930 et 25,3% en 1933) ; chute de plus de la moitié de la production de sucre brut (4,93 millions de tonnes en 1926 de 1,99 millions de tonnes en 1933) ; réduction des capacités de production (176 *ingenios* en 1926 à 135 en 1933) ; réduction de la durée des récoltes (135 jours en 1926 à 66,6 jours en 1933) (Le Riverend, 1967, p. 234).

Cette première crise révèle une caractéristique de la politique commerciale entre les deux pays, celle de ne pas laisser éclore un projet national de développement économique par d'autres voies que celle du sucre. La politique de réduction des capacités de production était stratégique dans les intérêts protectionnistes états-uniens, puisque les attentes des capitalistes étaient fondées sur la rareté du produit, afin de faire « *jouer à la hausse* » (*jugar al alza*) le prix du sucre, et pas uniquement celui produit à Cuba, mais également celui des betteraviers états-uniens (Le Riverend, 1967, p. 235). La réduction des importations du sucre cubain pour le marché états-unien impliquait que Cuba, premier exportateur mondial, dépende davantage du marché mondial libre, où les cours de ce marché baissaient continuellement. Cette situation impliquait un engrenage implacable pour l'économie

sucrière cubaine : elle devait dépendre davantage des quotas états-uniens, prenant comme base les années de plus basse importation. La régulation commerciale permettait toutefois, temporairement, de réorienter la production, dès 1927, vers une meilleure satisfaction des besoins de base de la population : production d'œufs, de riz, de maïs, de viandes, de lait, de fromage, de chaussures, etc. (Le Riverend, 1967, p. 627). Cette tentative de diversification de l'économie nationale échouait face à la crise de la fin des années 1920, qui provoqua l'accentuation du déséquilibre de la « *réciprocité* » définie en 1903 : la marge préférentielle pour les produits états-uniens a été augmentée dans le cadre de nouveaux accords commerciaux avec Cuba.

Graphique II.11 – Séries comparées, production de sucre et PIB par habitant, Cuba 1903-1959

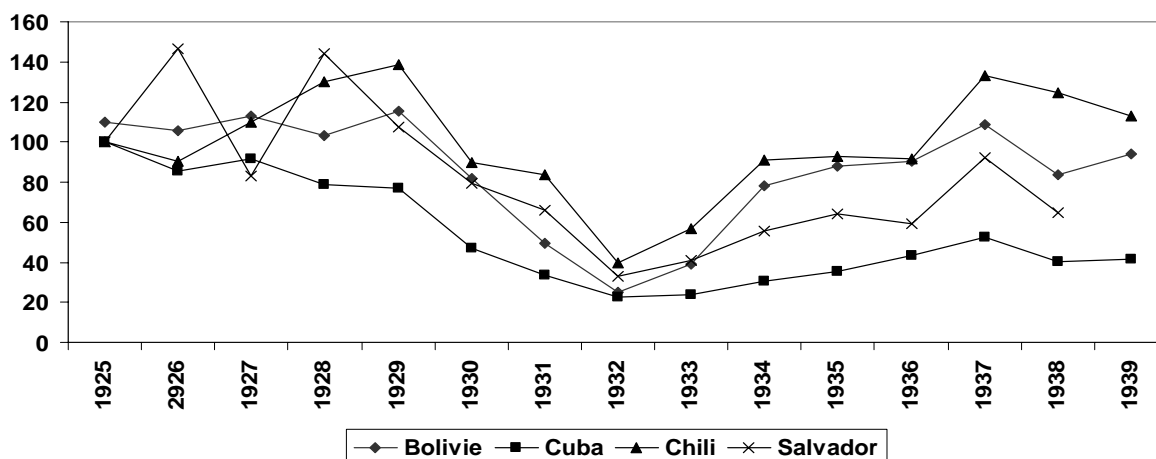


Source : calculs de l'auteur, d'après Moreno Friginals (1978) pour les données sur le sucre, Vidal *et alii* (2004) et ONE (2004) pour les données sur le PIB par habitant.

Le second choc exogène qui découvre les failles de la dépendance fut lié à la grande dépression économique mondiale, symbolisée par le krach boursier de Wall Street de 1929. Celui-ci porta un nouveau coup sévère à Cuba. La production de sucre brut a décliné considérablement (-9,41% en 1930, -32,91% en 1931, -16,50% en 1932 et -23,37% en 1933) – la plus forte baisse cumulée depuis l'occupation états-unienne. Le revenu par habitant en termes réels a chuté globalement de 36% sur la période 1929-1932. Cuba fut le pays le plus gravement touché en Amérique latine suite à la crise de 1929, comme la conséquence directe de sa forte intégration à l'économie des États-Unis (Herrera, 2003, p. 66). L'île subit de plein fouet les variations de ses recettes d'exportations, lesquelles ont connu la plus forte baisse de l'ensemble de l'Amérique latine (*cf.* tableau II.12). Le prix de la livre de sucre sur les marchés internationaux variait sensiblement à la baisse : 2,18 cents en 1928, 1,72 en 1929, 1,23 en 1930, 1,11 en 1931, 0,71 en 1932 et 0,973 en 1933 (Dye, 1998, p. 48).

Ce qu'il faut comprendre fondamentalement, c'est que le choc exogène lié à la crise financière états-unienne s'était répercuté sur une économie cubaine en incapacité de réagir par l'utilisation d'instruments de politique commerciale, monétaire, budgétaire ou industrielle. En l'occurrence, l'interventionnisme états-unien a consisté à bloquer toute possibilité d'émergence d'un développement « *national* » fondé sur une structure de production diversifiée et moins dépendante du capital étranger. La relation bilatérale entre les deux pays tournait au chantage : si Cuba se mettait à produire des biens de consommation au lieu d'en importer des États-Unis, il n'y aurait plus moyen pour l'île d'écouler son sucre vers cette destination. Toute possibilité de politique de substitution aux importations par le développement de nouvelles cultures et un processus d'industrialisation demeurait fermée¹⁸³. En réalité, le traité de réciprocité, reconduit et renforcé en 1934 par le *Jones-Costigan Act*, correspondait à une logique d'intégration économique et surtout financière tous azimuts avec les États-Unis, sans réelle cohérence avec le développement productif « *national* », notamment celui crucial du secteur consacré à l'agriculture. Alors que les investissements états-uniens augmentaient sensiblement au niveau global, les parts destinées à l'agriculture et aux services publics se réduisaient dès les années 1940, tandis que celles destinées au pétrole, aux minerais, aux produits manufacturés et au commerce augmentaient (cf. tableau II.23).

Graphique II.12 – Variation des recettes d'exportations (1925-1939), indice : 1925 = 100



Source : U.S. Tariff Comision (1946).

¹⁸³ Dans la revue du patronat de Cuba en 1957, *Cuba económica y financiera*, sous le titre « *Nouvelles attaques injustes contre Cuba* » (*Nuevos ataques injustos contra Cuba*), un exemple de cette « *manigance* » commerciale est citée : un sénateur américain, Frank Carlson, exhorte le Congrès à réduire la quote-part d'importation du sucre cubain sous prétexte que Cuba avait annoncé la construction de deux moulins à farine, ce qui entraînerait la diminution des achats de farine américaine par Cuba (*Cuba económica y financiera*, 1957, vol. 32, n°373, p. 8).

Tableau II.23 – Investissements états-uniens à Cuba (en millions de dollars et en % du total), 1936-1958

Secteur d'activité	1936		1946		1950		1953		1958	
Agriculture et centrales sucrières	256	38,4%	241	43,0%	227	39,9%	265	35%	265	26,4%
Pétrole	6	0,9%	10	1,8%	15	2,6%	24	3,1%	90	8,9%
Minerais	-	-	-	-	15	2,6%	70	9,2%	180	17,9%
Produits manufacturés	27	4,0%	-	-	40	7,0%	58	7,6%	80	7,9%
Services publics	315	47,3%	233	41,6%	251	44,2%	297	39,2%	344	34,3%
Commerce	15	2,2%	-	-	12	2,1%	24	3,1%	35	3,5%
Autres	38	5,7%	76	13,6%	8	1,4%	18	2,3%	7	0,7%
TOTAL	666	100%	560	100%	568	100%	756	100%	1001	100%

Source : Zanetti (2003).

b) Les dérives de la République et la fragilité de l'ordre social

Un des aspects fondamentaux à saisir à travers l'expansion de la politique sucrière et le blocage des voies de développement de nouvelles cultures et de l'industrialisation est la stratégie menée par les classes dominantes organisées dans l'île. Celles-ci cherchaient à la fois à stabiliser le système politique cubain et à le modifier pour le rendre compatible avec les intérêts économiques états-uniens. Toutefois, elles se heurtaient à la croissance des mouvements anti-oligarchiques et progressistes. Les revendications sociales étaient en augmentation, particulièrement au début des années 1920, lorsque l'objectif des autorités états-uniennes n'était plus tant le changement des institutions que l'exercice d'une influence déterminante sur les gouvernements en place, quels qu'ils soient. Le réformisme social ne pouvait aboutir. L'oligarchie, représentée par la bourgeoisie du sucre, n'avait aucun intérêt à des changements radicaux sur le marché intérieur, mettant en danger ses ventes à l'extérieur. La portée limitée des réformes s'expliquait par l'ingérence massive états-unienne dans la vie politique cubaine et les intérêts croisés des financiers états-uniens et de l'oligarchie locale pour rentabiliser des investissements dans le sucre.

Dans ces conditions, la protestation sociale s'exacerbait et provoquait une succession d'offensives insurrectionnelles. La consolidation du mouvement ouvrier et sa meilleure organisation permettaient de cibler les actions de résistance dans les secteurs économiques stratégiques contrôlés par les États-Unis. Entre 1906 et 1912, par exemple, une série de soulèvements armés contribuaient à

effriter la structure économique néo-coloniale, en remettant en cause ses principales inerties (corruption¹⁸⁴, contrôle politique et stratégique des institutions, pénétration culturelle états-unienne...).

La revendication des libertés politiques et économiques de la population noire ou mulâtre représentait le point d'orgue des révoltes populaires. Celles-ci étaient menées principalement par le Parti Indépendant de Couleur, premier Parti noir en Amérique latine du XX^{ème} siècle. Elles ont été révélatrices des contradictions de la société républicaine. En 1912, 3 000 membres insurgés du Parti des indépendants de couleur furent tués. Ces événements correspondaient à l'épisode de la « *guerrita de los negros* » (Fermoselle, 1998 ; Helg 1995 ; de la Fuente 1998).

Au début des années 1920, les révolutions mexicaine et soviétique influençaient les mentalités des mouvements politiques dans l'île pour multiplier les actions syndicales contre le pouvoir oligarchique. En 1923, l'existence du premier Congrès féministe permettait la reconnaissance du droit de vote des femmes, qui ne devint effectif qu'en 1933, soit vingt deux ans après celle du suffrage universel masculin. Le « *virage historique* », pour reprendre l'expression de Le Riverend, décrivant l'émergence de nouveaux acteurs sociaux sur la scène politique, constituait une dynamique de rassemblement des forces populaires (organisations syndicalistes ou socialistes, étudiants, monde ouvrier), intégrant même une partie de la bourgeoisie modeste (Le Riverend, 1967, p. 209).

Cette aspiration des différents mouvements populaires à prendre part à la gestion politique de la République, en occupant un espace important des revendications dans la société, fut freinée de manière permanente par le gouvernement militaire états-unien, exprimant un ostracisme social et « *racial* ». L'adhésion massive d'ouvriers agricoles et de travailleurs dans les ports et dans le secteur de la construction à la radicalisation du mouvement mené par le Parti Indépendant de Couleur se présentait comme l'alternative au Parti libéral-conservateur, en se transformant comme mouvement populaire et contestataire.

Face à cette recrudescence de la protestation, l'arrivée au pouvoir en 1925 du président Machado, issu du Parti Libéral, accentuera la répression. Les forces d'opposition, réunissant les partis depuis l'Union Nationaliste jusqu'au Parti communiste, refusaient le projet de réforme constitutionnel destiné à prolonger le mandat présidentiel. La grève générale du 20 mars 1930 et la manifestation étudiante du 30 septembre 1930 réclamaient le rétablissement des libertés publiques. Machado répondit par l'occupation militaire, la fermeture de l'Université (le 2 octobre) et la suspension des garanties constitutionnelles (le 3 octobre). Le jeune étudiant Julio Antonio Mella mourut assassiné à l'âge de 26 ans par la police politique de Machado au Mexique en 1929. Rafaël Trejo, étudiant de gauche et membre du Directoire Etudiant Universitaire (*Directorio Estudiantil Universitario*) est retrouvé

¹⁸⁴ L'exemple du personnage Menocal est révélateur du phénomène de corruption à l'époque. Formé aux États-Unis, chef de la Police de La Havane sous Wood, cadre supérieur de la « *Cuban American Sugar Co.* », compagnie créée sur son conseil, il représentait le Président cubain le plus « *serviable* » des intérêts états-unien. Ses qualités d'homme d'affaire faisaient de lui l'agent négociateur des grandes compagnies implantées à Cuba. Sa tendance à privilégier le sucre sur d'autres cultures – surtout vivrières – au bénéfice de l'exportation états-unienne, était caractéristique d'une certaine forme de concussion. Le gonflement de sa fortune personnelle entre 1913 et 1921 fut à ce titre symbolique, elle est passée d'un million de pesos en 1913 à quarante millions en 1921 (López Segrera, 1980, p. 153).

assassiné en 1930. L'éducateur et philosophe cubain Enrique José Varona est arrêté en 1933 – il avait déclaré dans son écrit, *Manifeste au Pays*, son opposition à la réélection de Machado, à la prorogation des pouvoirs et à l'interdiction de former de nouveaux partis politiques. D'autres assassinats ont été perpétrés : en octobre 1947, Carlos Martínez Junco, étudiant de l'enseignement secondaire lors d'une manifestation contre les fonctionnaires « *corrompus* » du ministère de l'Education, Manolo Castro en 1948, ex-président de la *Fédération des Etudiants Universitaires* (FEU), Justo Fuentes Clavel en 1949, vice-président de la FEU (Cantón, 2003, pp. 144-145). La radicalisation du pouvoir politique accélérât à son tour le regroupement des partis traditionnels – le Parti communiste, les syndicats, le Directoire Etudiant Universitaire, l'Aile Gauche Etudiante (courant étudiant marxiste), le Parti réactionnaire ABC... –, souvent dans la censure et l'illégalité. Fin août 1933, le Parti communiste soutenait la révolte agraire, en préconisant la création de « *soviets* ». Une grève générale le 5 août provoquait la chute du dictateur et sa fuite vers les Bahamas le 11 août 1933.

Après cette période de forte répression, Grau San Martín soutenu par les étudiants, assura la présidence du pays durant cent jours – « *le Gouvernement des Cent Jours* » –, pendant laquelle il mit sur pied un plan de réformes sans précédent, pouvant constituer un nouvel ordre social. Les propositions réformistes constituaient les bases sociales du nouveau régime constitutionnel en 1940, récemment qualifié comme « *le plus avancé du continent en matière de liberté et de droits sociaux* » (Grazeau *et alii*, 1998, pp. 23-58) : instauration du droit du travail (articles 61-66-72-77), du droit de grève (article 71), du droit à la protection sociale (article 65), du droit des femmes (article 68), du droit aux congés payés (article 67). Le texte prévoyait également une sévère limitation du processus d'intégration économique états-unien, en instituant des règles strictes concernant la structure du capital dans la propriété agraire et en limitant le « *latifundio* »¹⁸⁵. Le nouveau régime constitutionnel redéfinissait surtout la mission de l'État dans l'objectif de préserver les intérêts de la Nation au sein du système de dépendance par l'incitation au développement de l'industrie et de l'agriculture nationale. Limiter l'accès à la propriété et aux biens par des ressortissants étrangers, états-unis surtout, devait impulser une dynamique « *nationale* » d'investissements¹⁸⁶.

Il existait donc une solution constitutionnelle pour que le projet de réformes sociales puisse répondre aux exigences des revendications populaires. Mais cette avancée juridique ne devait pas remettre en cause les intérêts de l'oligarchie, soucieuse de préserver une économie fondée sur une

¹⁸⁵ L'article 90 impose une législation restrictive sur l'existence des *latifundia*, en déterminant « *le maximum de propriété que chaque personne ou société pourra posséder pour chaque type d'exploitation auquel elle se consacre* », et en limitant de manière restrictive « *l'acquisition et la possession de la terre par des personnes ou des compagnies étrangères* ».

¹⁸⁶ L'article 271 établit : « *il incombera de façon primordiale à l'État de développer l'agriculture et l'industrie nationales, en cherchant à les diversifier pour qu'en bénéficient la richesse publique et la collectivité* ». L'article 272 précisait clairement la politique restrictive d'investissement étranger à Cuba en déclarant : « *la propriété et la possession de biens immeubles, ainsi que l'exploitation d'entreprises ou de négoce, industriels, commerciaux, bancaires ou de toute autre sorte par des étrangers fixés à Cuba, ou qui réalisent leurs opérations à Cuba, bien que fixés ailleurs, sont soumises obligatoirement aux mêmes conditions que celles établies par la Loi pour les nationaux, ces conditions devront toujours correspondre à l'intérêt économique de la nation* ».

division internationale du travail qui faisait vendre au moins la moitié de la mono-production sucrière à un seul pays, les États-Unis. La concrétisation du projet national-réformiste prévue par la Constitution était donc compromise. Son application sous les présidences successives – Batista (Coalition Socialiste Populaire) de 1940 à 1944, Grau San Martín (Parti Authentique) de 1944 à 1948, Príos Socarras (Parti Authentique) de 1948 à 1952 jusqu'à la fin du régime de Batista en 1958 –, était sous fortes contraintes de la dépendance états-unienne. Les choix politiques étaient déterminés par des paramètres économiques qui mettaient l'accent sur le développement exclusif du processus de spécialisation sucrière orienté vers le marché états-unien. De surcroît, la corruption et le « *gangstérisme* » affectaient cette expérience constitutionnelle, et aucun article ne s'attaquait directement à la prévarication du pouvoir politique¹⁸⁷. Le cycle protestation – répression – protestation s'exerçait sans fin, dont la première responsabilité relevait des classes dominantes qui, scellées aux intérêts états-uniens, empêchait la consécration d'un véritable projet de développement.

Pourtant, si l'exigence nationaliste des Cubains ne trouvait plus de solution face à l'alignement politique de Batista sur les États-Unis – alignement qui conduisait à une acceptation totale du système économique néo-colonial –, le lobby sucrier dans l'île était constamment en alerte face aux politiques états-uniennes. Les politiques de contingentement des récoltes imposaient une diminution du quota de production de sucre attribué à l'île. Le désaccord de l'oligarchie sucrière rejoignait donc l'opinion critique de divers acteurs sociaux : les paysans et cultivateurs qui produisaient la canne, les ouvriers des machines des centrales, ainsi que les commerçants des villes¹⁸⁸. Les manifestations de mécontentement de la bourgeoisie du sucre finissaient par être du même côté des revendications réformistes populaires, mais uniquement dans la mesure où les conditions de la dépendance menaçaient réellement les bases de la richesse de l'oligarchie.

Le récit plus factuel qu'analytique que nous avons présenté ici révèle en bien des points le caractère « *inachevé* » des réformes sociales, en dépit de radicalisation des mouvements progressistes, nationalistes et révolutionnaires. Le musellement de la revendication sociale fut une régularité permanente de la société néo-coloniale. Ce blocage successif vers un projet de société démocratique, national et social, ne pouvait que déboucher plus tard sur une condition de rupture à travers des réformes radicales. Les réalités de la société du travail, par exemple, constituaient le reflet évident de la contradiction capitaliste de l'économie, à travers l'accroissement des processus de marginalisation et d'exclusion sociale.

¹⁸⁷ Sur ce sujet, nous recommandons la lecture de l'ouvrage de Sáenz Rovner (2005).

¹⁸⁸ Cf. « Opiniones azucareras internacionales », *Cuba económica y financiera*, 1955, vol. 32, n°. 374, p. 43.

3.2.3 Le sous-développement social : la crise du marché du travail

La politique néo-coloniale combinant autoritarisme, répression et réformes sociales « *inachevées* » ne pouvait atténuer les revendications grandissantes parmi les classes subalternes. Le sucre, qui constituait le moteur de l'économie cubaine, contrôlait la grande partie des travailleurs, dont « *plus des deux tiers d'entre eux étaient ouvriers agricoles salariés, formant en zones rurales, au sens strict du terme, un 'prolétariat' nombreux* » (Herrera, 2003, p. 62). Le travail de la récolte de la canne, dont la caractéristique était la saisonnalité, maintenait active une part importante de la population agricole seulement quelques mois dans l'année (cf. tableau II.24). Sur les 830 000 travailleurs agricoles comptabilisés en 1946, un peu plus de la moitié étaient saisonniers. Si l'on considère l'ensemble des travailleurs salariés à la même époque, le nombre de travailleurs saisonniers était huit fois plus important que les travailleurs à temps plein (Luzón, 1983). En 1953, l'agriculture était le premier secteur en termes d'emplois avec 818 700 travailleurs (47,4% de la force de travail). En 1957, le secteur représentait 855 000 travailleurs et près de 50% d'entre eux travaillaient dans les plantations de canne. 471 000 travailleurs agricoles faisaient vivre l'équivalent de deux millions d'individus (Bianchi, 1964, p. 45).

Tableau II.24 – Durée du travail dans le secteur agricole, Cuba 1945

Nombre de mois de travail	Nombre de travailleurs	%
1	423 690	100
2	385 271	90,9
3	327 870	77,3
4	221 919	52,3
5	146 106	34,4
6	106 470	25,1
7	65 181	13,3
8	48 092	11,3
9	25 318	6,0
10	1 522	0,3

Source : Alienes (1950, p. 143).

Tableau II.25 – Population et emploi, Cuba 1931-1957

Années	Total	Population en âge de travailler	% Total	Population employée	Taux d'activité (%)
1931	3 962 344	2 550 415	64,4	1 297 754	50,9
1943	4 778 583	3 246 358	67,9	1 520 851	48,8
1953	5 829 000	3 828 868	65,6	1 972 266	51,5
1957	6 257 000	4 100 000	65,5	1 843 000	45,0

Source : Del Toro (1974).

Transformer Cuba en région monoproductrice de matière première avait pour implications de faire disparaître les petites et moyennes propriétés, démanteler la petite paysannerie, réduite à la condition de « *prolétariat* » agricole. L'impossibilité de mener une politique agricole compensatoire

amenait Cuba à importer la grande majorité des produits de consommation courante, ce qui accentuait les difficultés des classes subalternes qui vivaient d'un travail agricole structurellement sous-employé. Les inactifs atteignaient 49,1% de la population en âge de travailler en 1931 et 55% en 1957.

La flexibilité à la baisse des salaires constituait pour l'oligarchie sucrière la principale source de rentabilité de l'économie sucrière. Dans cet objectif, plusieurs stratégies furent mises en place pour accroître la pression concurrentielle des salaires et les faire évoluer à la baisse.

La première stratégie consistait, en dépit d'un nombre élevé de travailleurs disponibles dans l'île, à avoir recours à une main d'œuvre ouvrière agricole étrangère en provenance d'Espagne, de Jamaïque, d'Haïti, de Porto Rico. Les statistiques disponibles sur les flux migratoires de l'époque montrent que 1 273 751 étrangers sont arrivés à Cuba sur la période 1902-1934, représentant l'équivalent de 54% de la croissance de la population sur cette période. Les Espagnols – les plus nombreux parmi les immigrants – travaillaient dans les centrales sucrières, dans le secteur du commerce, de l'industrie et comme domestiques. Les Antillais (population noire en majorité) n'avaient pas le choix et étaient affectés directement dans les plantations de canne. Cet afflux de main d'œuvre étrangère contribuait à renforcer les « rangs » du « prolétariat » rural. La région de Camagüey, par exemple, a connu une croissance considérable de la production sucrière – sa part dans la production nationale est passée de 16,4% en 1902 à 59,2% en 1931, tandis que sa population en % de la population totale évoluait respectivement de 26,4% à 37,3% (Losada, 1999, p. 3). Les données socio-démographiques des immigrants révèlent une forte masculinité, une proportion élevée de célibataires et de travailleurs relativement jeunes, un niveau éducatif relativement élevé par rapport à la population cubaine. L'« injection » de main d'œuvre étrangère dans le « moteur » sucrier avait l'avantage de brider les revendications salariales et de faire jouer le « moins-disant salarial ». La marge de manœuvre de l'oligarchie sucrière était suffisamment grande puisque, par exemple, le salaire proposé en 1914 par la compagnie *United Fruit Co.* à un coupeur de canne cubain représentait le double de celui d'un travailleur opérant sur la construction du canal de Panama (Knight, 1985). Il est aisé de comprendre que Cuba disposait d'un avantage concurrentiel dans le bassin caribéen pour attirer, tout en maintenant un degré d'exploitation élevé, une grande quantité de main d'œuvre étrangère, composée de journaliers agricoles et pour l'essentiel noirs. Cette logique de pression concurrentielle des salaires, permise par l'afflux de main d'œuvre étrangère, a été soulignée par Guerra :

« À Camagüey et en Oriente, sont importés des bras non parce qu'à Cuba il n'est pas possible de trouver des travailleurs pour migrer dans ces provinces, mais parce qu'ils coûtent moins cher. Une interdiction absolue d'importer des bras n'obligera pas à laisser la canne sur pied, mais à payer plus les travailleurs cubains. Cette situation ne convient pas aux compagnies [...] Le travailleur originaire de Santa Clara n'ira jamais travailler à Camagüey ou en Oriente pour gagner un salaire aussi faible qui ne lui permette pas, en l'espace de trois ou quatre récoltes, de couvrir ses frais de voyage. » (Guerra, 1970, p. 159).

Tableau II.26 – Immigration et caractéristiques des populations, Cuba 1902-1934

Périodes historiques	Nombre d'immigrants	Immigrants espagnols (en %)	Immigrants de Jamaïque, Haïti et Puerto Rico (en %)	Hommes	Célibataires	Alphabétisés	Proportion âgée entre 14 et 45 ans
1902-1903	30 040	-	-	81,3	-	-	-
1904-1908	178 326	73,6	2,3	82,6	70,7	74,9	82,0
1909-1913	188 906	75,9	5,0	81,2	70,4	71,3	83,4
1914-1918	208 245	59,7	26,7	83,7	90,1	72,3	90,1
1919-1923	415 111	52,0	33,1	88,6	95,4	-	95,4
1924-1928	232 189	36,5	41,6	83,5	79,1	-	91,9
1929-1934	40 241	43,7	25,5	77,3	65,5	67,7	86,3
1935-1936	7 693	-	-	65,3	-	-	75,0

Source : Farnos (1985).

L'accélération du mouvement migratoire des travailleurs vers les sites de production sucrière provoquait une paupérisation amplifiée dans les zones rurales. Les travailleurs agricoles étaient économiquement et socialement les plus défavorisés. Une enquête nationale menée par l'*Organisation Catholique Universitaire* (Agrupacion Catolica Universitaria, 1957)¹⁸⁹ a révélé des conditions de vie particulièrement difficiles : « *La ville de La Havane vit une époque de prospérité extraordinaire, tandis qu'à la campagne, la population des travailleurs agricoles vit dans des situations d'inertie, de misère et désespoir qui sont difficiles à croire* » (Agrupacion Catolica Universitaria, 1972).

Un des médecins, José Ignacio Lasaga, qui a pris part à cette enquête, soulignait : « *Parmi tous mes voyages en Europe, en Amérique et en Afrique, peu de fois j'ai trouvé des paysans qui vivaient plus misérablement que le travailleur agricole cubain* » (cité in Agrupacion Catolica Universitaria, 1972)

Le recensement a permis de rendre compte des données sur les salaires et du niveau du coût de la vie pour les travailleurs agricoles (cf. *infra* tableau II.27).

Tableau II.27 – Dépenses moyennes mensuelles du travailleur agricole, Cuba 1957

Revenu moyen	Logement	Vêtements	Dépenses alimentaires	Services	Autres	Dépense mensuelle
45,72 \$	0,86	7,8	34,87	3,87	3,75	50,43 \$

Source : Del Toro (1974).

Si l'on compare ces données avec celles recensées par l'étude menée par le gouvernement états-unien en 1934 (*Foreign Policy Association*, 1935), on constate que le coût de la vie a sensiblement

¹⁸⁹ L'enquête a été menée dans l'ensemble des 126 municipalités et a concerné 1 000 entrevues, représentant 400 000 familles d'origine agricole.

augmenté entre 1934 et 1958 : le salaire nominal des travailleurs agricoles a augmenté de 194%, alors que le niveau des prix de l'alimentation de base a progressé de 228%.

La distribution des revenus nationaux a révélé également que la population de travailleurs agricoles, représentant la moitié de la population active, recevait dix pour cent du revenu national (*Consejo Nacional de Economía*, 1958). La distribution des revenus agricoles par taille de propriété caractérisait une certaine déformation de la structure sociale : 62 500 familles, détenant entre 1 et 10 hectares, avaient un revenu de 37,54 pesos mensuellement, 147 189 familles possédant entre 10 et 100 hectares recevaient 69,86 pesos, alors que celles qui détenaient plus de 1 000 hectares (894 familles) percevaient 3 313,69 pesos en moyenne (Martínez, 1972). Les conditions d'alimentation de la population agricole étaient déplorables : 4% des enquêtés ont mentionné la viande comme aliment intégrant un repas quotidien, 1% pour le poisson, 2,1% pour la consommation d'œufs et 11,2% seulement pour le lait (Zanetti, 2006, p. 161). La surconsommation de *frijoles* (haricots noirs), riches en protéines, compensait tant bien que mal les carences nutritionnelles des familles, à défaut de pouvoir trouver d'autres produits alimentaires bon marché. Les cultures de subsistance par auto-consommation, qui étaient autorisées, ne suffisaient pas à garantir la quantité calorique nécessaire au renouvellement de la force de travail. Ce paradoxe est souligné par Alienes en 1957 : « *l'île disposant de la plus grande superficie cultivable agricole des Caraïbes, ainsi que de zones maritimes considérables, importe presque exclusivement des États-Unis pour 88% des huiles et des graisses végétales, 33% des légumes, 40% des céréales, 63% des produits carnés, 90% des produits de la pêche et 84% des fruits en conserves allant jusqu'au sucre raffiné.* » (Alienes, 1957, p. 84).

La seconde stratégie visant la baisse des salaires a été de limiter la mobilité des travailleurs entre secteurs d'activité et entre régions géographiques. L'immigration importante d'Espagnols a congestionné l'offre de travail dans les secteurs économiques privilégiés, comme ceux du commerce et de l'industrie. Ce phénomène d'emplois réservés pour les Espagnols limitait la disponibilité d'emplois alternatifs pour les travailleurs agricoles, lesquels restaient dans l'inactivité et constituaient de manière permanente une réserve de main d'œuvre pour les récoltes sucrières. Précisément, dans le secteur du commerce, les Espagnols contrôlaient les activités de manière presque monopolistique : dans la ville de La Havane, les Espagnols détenaient jusqu'à 92% du capital (immobilier, fonds de commerce...) et occupaient 71% des emplois. Cette situation a contraint les autorités à mettre en exécution une Loi de caractère nationaliste appelée « *loi des 50%* » (*ley del 50%*), obligeant les entreprises à ne pas employer plus de 50% d'étrangers (*Instituto de Historia del Movimiento Comunista y la Revolución Socialista*, 1977). Mais les intentions états-uniennes avaient « *beau jeu* » de continuer à maintenir un contrôle étroit sur la main-d'œuvre « *flottante* » et empêcher son émancipation, en fixant certains objectifs : 1) « *blanchir* »¹⁹⁰ la population insulaire ; 2) « *dénationaliser Cuba* », en bridant les cubains

¹⁹⁰ Précisons qu'au début du XX^{ème} siècle, la population noire était officiellement discriminée par les lois dites de « *Jim Crow* », stipulant que les Noirs n'avaient pas le droit de vote, qu'il leur était presque impossible de

natifs, sensibles à la cause révolutionnaire puisqu'ayant vécu trois guerres de libération nationale ; 3) « favoriser l'attraction des capitaux et des hommes d'affaires espagnols », dont les intérêts étaient favorables à l'annexion de Cuba aux États-Unis.

Tableau II.28 – Pénétration du capital étranger espagnol dans le secteur du commerce (en % du capital investi et des emplois), Cuba 1927

Provinces	Capital investi (en %)	Emplois étrangers (en %)
Pinard el Rio	47	26
La Habana	88	65
Ciudad de La habana	92	71
Matanzas	65	37
Las Villas	72	35
Camagüey	55	41
Oriente	59	36
Cuba	79	57

Source : Consejo Nacional de Economía (1958).

Enfin, une dernière stratégie que l'on estime déterminante dans la recherche de compétitivité salariale menée par le grand capital sucrier, est l'absence délibérée d'un système de protection sociale des travailleurs. Le salariat dans l'économie cubaine avait la particularité de « transférer une partie du coût de reproduction de la force de travail sur les travailleurs eux-mêmes » (Herrera, 2003, p. 62). Le coût de reproduction de la force de travail (nourriture, logement, vêtement,...) était pris en charge très partiellement par les propriétaires des grandes centrales et des plantations sucrières. Les périodes d'inactivité et de « temps mort » (en dehors des récoltes) constituaient des phases d'aggravation des conditions de vie des familles agricoles. Les conditions de santé des travailleurs étaient particulièrement affectées : les données de l'enquête de l'Agrupacion Catolica Universitaria (1957) ont révélé une situation de sous-nutrition pour 91% des familles d'origine agricole, 14% des travailleurs ont contracté la tuberculose, 31% le paludisme, 85% des familles n'avaient pas d'eau courante, 54,1% n'avaient pas de sanitaires, 91% vivaient dans un habitat en état de délabrement avancé et 90% n'avaient pas d'électricité. En ce qui concerne la santé des enfants, elle témoignait de très fortes négligences selon la Banque mondiale : entre 80 et 90% des enfants vivant en zone rurale

saisir la justice contre un Blanc et qu'ils étaient strictement séparés des Blancs dans l'espace public. La classe politique dominante cherchait à transformer la nation en fonction du modèle dominant qui marginalisait la population d'origine africaine (représentant un tiers de la population cubaine et presque les deux tiers des analphabètes). Une politique de « blanchissement » de la population a donc été à nouveau mise en place, comme sous l'époque coloniale, en favorisant l'immigration européenne. Des intellectuels de renom ont contribué à cette politique démographique, comme Ortiz, considérant qu'il fallait à la fois « blanchir » la population et « blanchir » la culture cubaine. L'auteur a publié notamment *La pègre afro-cubaine : les Noirs sorciers*, en 1906 (Ortiz, 1995). Ce que contient le terme « sorcier » est en réalité la religion « santería », représentant les rites et toutes les croyances afro-cubaines. Cette religion est pour Lachatañeré (1992), lui-même principal opposant à l'ethno-criminologie définie par Ortiz, une source vive de musique, de danse et de littérature orale, tout le contraire d'une « sorcellerie ». Pour plus de précisions sur la culture et la religion afro-cubaine, comme caractérisation de la « réaffirmation » de l'esclave noir dans la société coloniale, cf. López Pujol (1985).

souffraient de parasites intestinaux en raison d'une « *large ignorance des conditions d'hygiène et d'absence de réseaux d'alimentation en eau potable* » (Banque mondiale, 1951, p. 441).

La concurrence exacerbée sur les salaires et le manque d'emplois dans le secteur non agricole ont provoqué des mouvements migratoires croissants des travailleurs vers les États-Unis. Les données disponibles ne sont pas très précises sur les catégories professionnelles des émigrants, mais elles ont l'avantage de refléter l'accroissement des tensions structurelles et les fortes pressions sociales dans le pays.

Tableau II.29 – Émigrants cubains aux États-Unis, 1945-1957

Années	Emigrants
1945	2 172
1946	2 091
1947	2 989
1948	3 122
1949	2 677
1950	2 170
1951	1 893
1952	2 536
1953	3 509
1954	5 527
1955	9 294
1956	14 953
1957	13 373

Source : Zanetti (2006, p. 162).

3.3 Les caractéristiques du sous-développement de l'éducation durant le régime « *néo-colonial* » (1934-1958)

3.3.1 L'opposition des projets d'éducation (libéral vs révolutionnaire) : le faible compromis trouvé dans l'application de la Constitution de 1940

La pression démographique et l'expansion d'un « *prolétariat* » rural ont provoqué une croissance de la demande sociale. Au niveau de l'éducation, c'est la couverture scolaire au niveau rural qui restait problématique (Pérez, 2001, p. 45). La Constitution de 1940 avait pourtant formulé des désirs d'émancipation largement issus de la révolution de 1933, tels que l'accent donné à l'idée de nationalisme, d'égalitarisme et de la défense des intérêts de certains groupes sociaux dans la population, notamment la population noire et mulâtre. Cela a débouché sur quelques programmes éducatifs, relativement isolés et jamais systématisés. Quelques efforts ont été réalisés, mais toujours sous le contrôle étroit des États-Unis, grâce au système de « *patronnage* » (Pérez, 2001, p. 46). Il

s'agissait notamment pour les États-Unis de défendre les intérêts stratégiques et économiques jugés essentiels, en faisant pression sur l'État cubain pour qu'il n'octroie pas trop de « *marges culturelles* », susceptibles de raviver l'assentiment nationaliste de la population.

Des pressions de toutes sortes étaient exercées pour renforcer la pénétration de la finance états-unienne dans les milieux culturels et principalement les établissements éducatifs privés. La Fondation de charité états-unienne des Rockefeller, par exemple, a financé de mai à septembre 1934 une mission d'investigation au profit de la *Foreign Policy Association*. Cette fondation était un organisme à but non lucratif, dont le rôle catalyseur consistait à sensibiliser, éduquer et informer l'opinion sur la politique étrangère des États-Unis et les enjeux mondiaux (Pérez, 2001, p. 46). Le rapport de l'enquête de la fondation pointait du doigt, sans surprise, les négligences de l'enseignement en zone rurale. Les rapporteurs recommandaient l'implantation d'écoles en zone rurale et la mise en place d'un programme de formation à vocation agricole (*Foreign Policy Association*, 1935). Les bonnes intentions à l'époque de Batista iront jusqu'à lever un impôt par tonne de sucre exportée en faveur du programme d'éducation rurale (Pérez, 2001, p. 46). Mais ce qu'il faut comprendre est que l'ensemble des revendications réformistes populaires n'étaient que très relativement défendues par des gouvernements, dont la mission essentielle était d'empêcher tous soulèvements populaires contre les intérêts états-uniens. Cela exigeait un « *réglage* » juste nécessaire de la politique sociale avec parfois, des réformes sociales ambitieuses, mais limitées en fonction du respect des intérêts vitaux de l'oligarchie. L'alliance de Batista avec les communistes au début des années 1940 participait à ce « *jeu de dupes* », censé mettre l'accent sur le thème social, mais qui fournissait surtout à Batista une partie non négligeable de sa base populaire servant l'électorat.

Dans le cadre des réformes éducatives de 1937, les autorités éducatives du pays devaient dûment sélectionnés parmi les militaires, le personnel nécessaire pour le lancement des « *Écoles civiques rurales* » (*Escuelas civicas rurales*). La prompt exécution de ce programme rappelait fidèlement la précipitation des actions éducatives au début des années 1900. L'impact de ce programme en termes de moyens engagés était conséquent : En 1939, 1 200 établissements furent construits avec 80 000 enfants scolarisés et 25 000 adultes furent alphabétisés (Ibarra, 1995, p. 49). Toutefois, aucune donnée nous ont permis de confirmer la qualité de ces efforts dans le temps.

La principale difficulté de l'enseignement à l'époque était la formation d'un nombre suffisant de professeurs. Ceux disponibles étaient mal préparés et non motivés pour travailler et s'installer à la campagne. À l'instar de représenter l'amorce d'un développement éducatif national, cohérent et durable, le projet « *populiste* » de Batista était surtout motivé par le souhait d'apaiser toutes « *vellétés révolutionnaires destructrices* » pour la politique d'investissements états-unienne. Le programme de la *Fondation Rockefeller* avait particulièrement des visées idéologiques, dans la mesure où il incitait à la valorisation des valeurs états-uniennes dans l'île. Le mode de sélection des professeurs représentait une volonté politique bien affichée en faveur de la reconnaissance états-unienne, comme « *puissance bienfaitrice* ». Batista considérait le recrutement des professeurs comme « *stratégique* ». Les candidats ne devaient pas avoir participé à l'offensive insurrectionnelle lors de la grève des années 1930 ou

détenir des antécédents d'engagement « révolutionnaire » (Pérez, 2001, p. 48). Malgré les contrôles renforcés à ce niveau, l'acte d'enseigner était irrésistiblement emprunt, dans le contexte historico-social de l'époque, d'un engagement patriotique « congénital », qui était difficile à circonscrire par les autorités, comme le souligne Pérez (*ibid.*).

La contestation de ce plan d'éducation « expéditif » de Batista était très forte et la critique portait principalement sur l'« *immixtion* » du pouvoir états-unien dans le système d'éducation national (Guerra, 1923). En réaction, les revendications réformistes populaires avaient permis de mettre sur pied un programme d'« *éducation populaire* ». Celui-ci était soutenu largement par le Parti communiste qui avait initié la création des *Comités Proescuelas Campesinas* en 1934 – sorte de comités ou collectifs d'apprentissage sur le tas, organisés par la population rurale dans la région orientale du pays (Pérez, 2001, p. 45). Le « *Programme de Jeune Cuba* » (*Programa de Joven Cuba*) constituait également un pas décisif dans l'action pédagogique « *anti-impérialiste* », avec l'idée d'intensifier l'alphabétisation, de créer des cours du jour et du soir (*ibid.*). Le projet éducatif du Parti Communiste de Cuba [PRC(A)] était, quant à lui, favorable au concept de l'« *École active* » (*Escuela activa*), et mettait l'accent sur les besoins éducatifs en zone rurale, sur la nécessaire gratuité de l'enseignement primaire et secondaire, sur la création d'un curriculum universitaire technologique adapté au contexte du développement économique local et le renforcement du contrôle de l'État sur l'enseignement privé (Pérez, 2001, p. 46). L'objectif était de réduire l'influence des lobbies économiques dans les établissements privés pour « *contrarier* » le processus de reproduction sociale des élites.

Le « *Programme de Jeune Cuba* » avait la particularité de puiser, dans l'œuvre de son plan d'action, un engagement idéologique socialiste « révolutionnaire » hérité du projet social et indépendantiste de Martí. Citons quelques grands objectifs du « *Programme Jeune Cuba* » : « 1) le budget de l'éducation ne pouvait pas être inférieur à tout autre secteur social ; 2) favoriser la création de résidences estudiantines ; 3) la réorganisation du Conseil National de l'Éducation et des inspections scolaires ; 4) l'amélioration des conditions sociales des professeurs, l'indexation des salaires sur l'ancienneté, la garantie du paiement des retraites ; 5) faciliter l'accès des études universitaires pour les ouvriers et les paysans ainsi qu'à leurs enfants » (Chávez, 1996, p. 96). L'assassinat de son auteur, Guiteras, en mai 1935, mit un point final à ce projet, dont le contenu avait également l'avantage de considérer la globalité du fait scolaire, comme indissociable de la formation sociale et de l'indépendance économique : promouvoir la journée de travail de huit heures, attribuer un salaire minimum garanti pendant les récoltes et en saison morte, favoriser la baisse des tarifs du gaz et de l'électricité, nationaliser les compagnies états-uniennes... (Cabrera, 1974, pp. 180-182).

L'une des conséquences associées à l'émergence de ce projet fut la promotion d'actions pédagogiques ciblées dans tout le pays soutenues par le Parti communiste comme, par exemple, la « *Hermandad de Jóvenes Cubanos y Agrupación de Jóvenes del Pueblo* ». Cette action était destinée à créer des écoles improvisées sur les lieux de travail, à organiser l'ouverture de bibliothèques populaires et à œuvrer pour l'alphabétisation des campagnes. En collaboration avec les historiens

cubains en faveur de l'idée nationaliste de la « *Cuba libre* », tels que Leuchsenring, Sanguily, Collazo, Portell Vilá, le Parti communiste avait réussi à émettre une heure de radio par jour pour relater l'« *authentique* » histoire cubaine. Les organisations syndicalistes, comme la puissante CTC (*Confederacion de Trabajadores de Cuba*), appelaient de leurs vœux la nécessité d'une « *École qui défende la terre patrie et les droits des travailleurs* » (Poyo, 1998).

Les deux grands courants pédagogiques qui s'opposaient – pro-états-unien vs socialiste –, ont trouvé dans l'élaboration de la Constitution de 1940 une forme de conciliation bien fragile. Les thèmes de l'éducation et de la culture prenaient pourtant part dans treize articles, ce qui montre l'intérêt porté par les constituants pour la question de la formation des hommes.

L'article 55 était sans nul doute celui qui provoqua le plus de réactions parmi les défenseurs de l'enseignement privé. En effet, il stipulait que la réglementation des établissements privés était du ressort de l'État, garant de la laïcité de l'enseignement officiel (Pérez, 2001, p. 50). La formation patriotique devait être consolidée dans l'ensemble des établissements, dont principalement ceux du secteur privé où, justement, elle était censée être combattue. Le mouvement nationaliste approuvait cette mesure qui pour la première fois dans l'histoire de Cuba valorisait la « *cubanité* » (*cubanidad*) de l'enseignement dans un texte officiel (article 56) :

« Dans tous les centres d'enseignement publics et privés, les études de la littérature, de l'histoire et de la géographie cubaines, ainsi que celles du civisme et de la Constitution, devront être confiées à des professeurs cubains de naissance ; les textes devront également être d'auteurs satisfaisant cette condition » (Pérez, 2001).

Le projet de la gratuité de l'enseignement public (article 48), porté au-delà de l'enseignement primaire, était très mal reçu par les représentants des collèges privés, qui contrôlaient une grande partie de l'enseignement secondaire :

« Seront gratuits le second niveau de l'enseignement de base et tout enseignement supérieur pris en charge par l'État ou les Communes, à l'exclusion des études préuniversitaires spécialisées et de l'Université » (Pérez, 2001).

La Constitution constituait donc un pas important vers l'objectif d'universalisation de l'enseignement primaire et secondaire, comme le précise Pérez :

« Le texte constitutionnel a étendu de manière considérable le concept de l' 'enseignement gratuit' à toute l'éducation supérieure (niveau secondaire général et technique) que distribue l'État, et a insisté sur la création d'un nouveau sous-système d'écoles agricoles, navales et d'autres enseignements, pour répondre aux nécessités de la diversification économique du pays. Il a été également instauré un système de bourses d'études au bénéfice des enseignements officiels non gratuits » (Pérez, 2001, p. 50)

De même, la Constitution prévoyait, dans son article 49, la mise en place d'un système de formation pour les personnes adultes, afin de réduire l'analphabétisme des travailleurs. La garantie salariale des professeurs était également une priorité dans les textes puisque, précise-t-on, « *le salaire*

du professeur ne peut jamais être inférieur à un millionième du budget total de la Nation » (Pérez, 2001, p. 51). Dans l'article 51, était précisée l'adaptation des curriculums (enseignements général, technique et professionnel) aux conditions économiques, sociales et culturelles du pays (*ibid.*). La cohérence entre les différents niveaux d'enseignement était recherchée avec l'existence d'un tronc commun général et un enseignement professionnel offrant des possibilités de formation continue pour les travailleurs.

La Constitution de 1940 offrait donc de réelles avancées dans le domaine de l'éducation, en répondant sur un nombre important de points, aux revendications réformistes populaires. Mais les conditions concrètes du pays empêchaient la réalisation de ces objectifs éducatifs, avec la succession des scandales financiers, de la montée de la corruption dans le secteur même de l'éducation¹⁹¹ (Cantón, 2003, p. 140). Les mots de l'ambassadeur états-unien dans l'île, Messersmith, étaient très révélateurs à ce sujet. Il écrivait dans une lettre au Département d'Etat, datée du 26 mars 1940, lors de sa prise de fonction :

« La vie politique cubaine est assez pourrie [pretty rotten], et selon la tradition établie, le vainqueur emporte toute la mise, à cet égard, les Cubains se trouvent dans leur vie politique là où nous étions il y a cent ans, la seule différence étant qu'il y a plus de vénalité parmi les hommes politiques cubains que parmi les nôtres d'alors » (Gellman, 1973, p. 268).

À partir de la Réforme constitutionnelle, l'agitation politique et sociale allait croissante dans l'île, et l'opposition s'inscrivait encore plus dans la demande d'un changement d'attitude du gouvernement et du respect des engagements pris dans les textes. Compte-tenu de l'ampleur de la revendication populaire, les mouvements pro-états-uniens soutenus par une grande partie de l'oligarchie, comme le mouvement *« Pro Patria y Escuela »*, contribuaient à accroître l'ingérence *« culturelle »* favorable à la présence des *« trusts »* états-uniens dans l'île.

La question de l'éducation se retrouvait au cœur de la logique de refus de cette ingérence dans un courant pédagogique indépendantiste et anti-impérialiste. Juan Marinello, communiste et membre du *Conseil National de l'Education et de la Culture*, soulignait que les débats sur l'école ne pouvaient être dissociés du problème essentiel de l'indépendance nationale :

« Nous demandons pour l'enseignement public – élémentaire, secondaire et technique, urbaine et rurale, pour l'enseignant et pour l'élève –, l'attention préférentielle de l'État et l'abandon immédiat de l'injuste politique abstentionniste et hostile suivie par l'ensemble des gouvernements successifs [...] Nous proclamons que tout enfant cubain doit être instruit par des professeurs cubains formés dans des institutions cubaines avec des textes d'auteurs cubains et dans des collèges cubains » (cité in Pérez, 2001, p. 53).

¹⁹¹ Le cas du ministre de l'Education, José Manuel Alemán, fut symptomatique de ce phénomène généralisé de corruption : il dilapidait sous la présidence de Grau plus de deux cent millions de pesos qui avaient été budgétisés pour son ministère, alors que sa fortune personnelle était estimée, à l'époque, à plusieurs centaines de millions de pesos (Cantón, 2003, p. 139).

Certains intellectuels réagissaient au degré supplémentaire d'intrusion états-unienne dans la culture cubaine, en créant des institutions d'enseignement défendant le patriotisme. Citons, par exemple, Leuchsenring et son projet d'*École indépendante* « *Pour l'Ecole cubaine dans la Cuba libre* » (*Por la Escuela cubana en Cuba libre*), auquel s'associait l'ethnologue cubain Ortiz :

« *Mes compatriotes ! Nous savons continuer avec dignité l'histoire héroïque que nous ont tracée nos ancêtres libérateurs. Maintenant ! Avec l'École cubaine dans la Cuba libre et toujours de front face aux attitudes dissidentes, défendons dans l'École et hors de l'École, la démocratie républicaine libérée dans la patrie indépendante de José Martí* » (Ortiz, 1941, p. 139).

Ces tentatives de réappropriation de l'idéal indépendantiste au travers de la défense de l'éducation nationale trouvaient peu d'écho parmi les gouvernements populistes. Pour eux, l'objectif était principalement de jouer le rôle de tampon entre les mouvements « révolutionnaires » et les exigences du capital états-unien.

L'oligarchie défendait, quant à elle, un système éducatif élitiste privé, à l'image des collèges de *Belen* et de *Champagnat*. La pénétration du capital états-unien dans le financement des associations de parents d'élèves issus majoritairement de la classe dominante, comme la « *Confederación Nacional de Asociaciones de Padres de Familia* » (Pérez, 2001, p. 56), indiquait la forte commutation entre les fractions dominantes de l'oligarchie et les intérêts de la finance états-unienne dans le domaine culturel. Cette association de parents d'élèves, défendant l'éducation élitiste, cléricale et sous influence étrangère, s'appuyait sur le « *dogme* » intellectuel pro-états-unien de l'Université Catholique de *Santo Tomas de Villanueva*, construite dans le quartier de Miramar à La Havane en 1946 (Pérez, 2001, p. 58). Cette institution supérieure, contrôlée par l'oligarchie sucrière, constituait le centre névralgique du lobby de l'enseignement privé dans l'île, à laquelle étaient affiliées toutes les écoles privées bilingues financées par les États-Unis.

Pour contrer l'effusion des mouvements réactionnaires, défendant une éducation « *exogène* » importée des États-Unis, les forces de gauche mettaient en place une nouvelle stratégie, consistant à défendre la pédagogie cubaine, comme une science de l'éducation fondée sur l'enracinement historico-social du pays. Les investigations scientifiques pédagogiques devaient parvenir à donner un sens historiquement construit de l'éducation cubaine et faciliter son « *désencastrement* » de la politique d'influence états-unienne menées au sein des institutions privées d'enseignement (Pérez, 2001, p. 60). Ce fut l'objectif assigné au « *Mouvement de l'École nouvelle* » (*Movimiento de la Escuela nueva*), sous menace permanente de censure par le gouvernement. Dans la seule école doctorale des sciences pédagogiques à l'université de La Havane, le pédagogue et philosophe Aguayo cherchait à « *autonomiser* » la pédagogie cubaine, en proposant une « *Didactique de l'École nouvelle* », titre de son livre publié en 1943 (*Didactica de la Escuela Nueva*) (Aguayo, 1943). Il y défendait notamment l'importance de la place de l'enfant au cœur de l'école et l'intérêt de la communauté dans le développement éducatif, tout en s'opposant au monopole de l'État dans la gestion éducative, qu'il qualifiait par défaut d'« *unité spirituelle de la nation* ». Par son action scientifique dans le domaine de l'éducation, Aguayo s'attachait à défendre l'indépendance nationale, et par là

même l'intégrité du système d'éducation national. Sa philosophie libérale – antimarxiste et anticomuniste –, n'empêchait pas de donner naissance à une « *essence* » pédagogique cubaine autonome et profondément patriotique (Aguayo *et alii*, 1959).

3.3.2 Un développement quantitatif limité de l'éducation

L'analyse que nous proposons maintenant est une synthèse succincte des différents indicateurs des efforts des gouvernements relatifs au développement quantitatif de l'éducation. Elle confirme surtout le rythme d'essor de l'enseignement primaire à travers l'évolution des infrastructures scolaires (les écoles), le nombre d'enseignants et le nombre d'élèves, ce qui a eu certainement un fort impact sur la progression du taux d'alphabétisation.

L'observation des données concernant la couverture scolaire sur la période 1900-1959 indique une croissance continue du nombre de professeurs, des élèves inscrits, ainsi que des infrastructures scolaires (écoles). Le fort accroissement des élèves inscrits en primaire (multiplication par 4,4 du nombre d'inscrits dans le public et par 3,1 dans le privé sur la période 1925-1958) semblent confirmer les efforts des gouvernements successifs pour garantir l'accès à l'enseignement fondamental. L'une des caractéristiques marquantes de ce mouvement a été la croissance accélérée de la population scolarisée dans le secteur privé dans la décennie 1940. En effet, alors que la population scolarisée dans le secteur public progresse de 40,6% sur la période 1939-1950, celle du secteur privé croît de 156,7%. Les effectifs étudiants inscrits dans l'enseignement secondaire se sont accrus largement sur la période 1944-1958. L'enseignement universitaire, qui demeurait limité par le nombre d'établissements supérieurs dans l'île (de 4 à 6 universités), a connu une progression de 21,6% des étudiants inscrits sur la période 1952-1958.

Ces données semblent confirmer la volonté politique de la République de prendre en charge l'essor de l'éducation publique, mais elles soulignent également une forte présence du secteur privé dans l'offre scolaire, jusqu'à un niveau important dans l'enseignement primaire. Cette situation pourrait s'expliquer par la négligence de l'État quant à la détérioration de l'éducation élémentaire, ce que souligne Guerra (Guerra, 1954). Le transfert des élèves, que l'on estime fortement probable, de l'enseignement primaire du secteur public vers le secteur privé, à partir de la décennie 1940, pourrait être une des conséquences directes de la dégradation de l'apprentissage dans les institutions publiques.

Tableau II.30 – Écoles, professeurs, élèves dans l'enseignement primaire, Cuba 1902-1958

Année	Public			Privé		
	Écoles	Professeurs	Élèves	Écoles	Professeurs	Élèves
1902	3 474	3 583	163 348	-	-	-
1912	3 916	4 055	234 625	-	-	-
1925	3 627	6 898	388 349	575	1 956	38 064
1931	3 816	7 567	452 016	568	1 668	32 450
1939	4 386	9 386	424 094	360	1 906	31 023
1950	7 614	21 148	596 361	-	-	79 645
1955	7 905	20 119	728 087	-	6 619	107 000
1958	7 567	17 355	717 417	665	7 000	120 000

Source : Dahlman (1974).

Tableau II.31 – Enseignement secondaire (public et privé), Cuba 1952-1959

Année	Éducation générale		Éducation technique et professionnelle		Formation des professeurs	
	Professeurs	Élèves	Professeurs	Élèves	Professeurs	Élèves
1952	1 952	26 413	1 402	14 818	940	7 977
1955	1 963	46 914	1 860	21 063	842	7 966
1959	3 664	63 352	-	20 800	472	10 111

Source : Dahlman (1974).

Tableau II.32 – Enseignement secondaire privé intégré aux institutions publiques, Cuba 1944-1958

Année	Écoles	Élèves
1944	27	2 214
1956	165	13 459
1958	168	14 800

Source : Dahlman (1974).

Tableau II.33 – Universités (publiques et privées), Cuba 1952-1958

Année	Universités	Professeurs	Étudiants
1952	4	711	20 971
1955	7	975	24 273
1958	6	1053	25 514

Source : Dahlman (1974).

L'analyse de la couverture scolaire à l'aide de l'indicateur du taux de scolarisation indique une progression globale au niveau du primaire, bien que son évolution soit marquée par une succession de phases d'ascension et de régression : le taux de scolarisation était en moyenne de 46% sur la période 1901-1902, 63% en 1925-1926, 50% en 1945-1946, 58,7% en 1949-1950 et 52% en 1955-1956 (Bowles, 1972, pp. 280-281). Quand à l'éducation secondaire, il apparaît qu'un adolescent sur dix âgé de 13 à 18 ans était scolarisé à la fin au début des années 1950, montrant le très faible intérêt des autorités pour ce niveau d'enseignement (Banque mondiale, 1951, p. 413). En zone rurale, aucune infrastructure ne permettait d'assurer ce niveau d'enseignement à la fin des années 1940 (*ibid.*).

En ce qui concerne la variabilité à la hausse puis à la baisse du taux de scolarisation en primaire, l'explication serait l'absence de développement d'une cohérence entre les politiques d'éducation successives. Guerra évoque ce problème :

« Des transformations non planifiées introduites durant la période de la République, ainsi que la gestion instable du secrétariat ou du ministère en charge de l'éducation – des ministres se succédant sur de très courtes période – tout cela en l'absence d'une organisation technique appuyée par des fonctionnaires compétents » (Guerra, 1950, p. 191).

L'auteur souligne également au sujet de la « valse » des gouvernements entre 1934 et 1941 :

« Il n'existait aucune planification et aucun objectif soutenable, puisque les gouvernements étaient de courte durée et les ministres de l'Éducation étaient remplacés très rapidement. Même durant la présidence du Docteur Grau San Martín (1944-48), cinq ministres de l'éducation se sont succédé, chacun exerçant la fonction durant une moyenne de moins d'un an. Puisque toute l'autorité en charge de l'éducation était investie dans la fonction du ministre, il n'était pas possible d'envisager une quelconque réorganisation du ministère en raison de la complexité de la tâche. Il était encore moins envisageable d'effectuer une réforme générale du système d'éducation, en canalisant les efforts et en coordonnant les programmes dans les nombreux centres éducatifs de tous niveaux d'enseignement sous la direction centrale du Ministère, décrivant les responsabilités de chacun et fixant les objectifs, pour que tous les acteurs puissent contribuer à l'édification d'un système éducatif national proportionné aux besoins de Cuba » (Guerra, 1950, p. 191).

De fortes inégalités spatiales en termes de scolarisation étaient identifiées entre les différentes provinces et à l'intérieur de celles-ci. On constate ainsi des zones privilégiées, comme La Havane et Matanzas, avec des taux de scolarisation respectifs de 82,5% et 68,9%, et des zones défavorisées, comme Camagüey et la région orientale avec des taux respectifs de 38,3% et 34%.

Ce qu'il faut comprendre, c'est que les autorités privilégiaient un développement utilitaire et quantitatif de la scolarisation aux dépens de politiques plus ouvertes au contexte social et politique du pays. L'évolution des taux de scolarisation s'est accompagnée ainsi d'une diversification du champ scolaire, public et privé, d'une hiérarchie accrue des établissements scolaires, où les « *laissés pour compte* » fréquentaient des établissements publics en crise. Les zones de forte activité sucrière, comme Camagüey et la région orientale, ne disposaient pas de moyens éducatifs adaptés pour permettre la scolarisation des enfants des travailleurs venus en nombre dans cette région. Bien que les régions rurales représentaient en 1953, 40% de la force de travail et 50% de la population totale du pays, ses enfants ne constituaient que le tiers de la population scolarisée dans le primaire (Carnoy et Werthein, 1979, p. 16).

Les données comparatives entre les pays de la zone Amérique latine et Caraïbes situent pourtant Cuba dans une position plutôt dans la moyenne, avec un taux de scolarisation de 50,14% pour les enfants âgés entre 5 et 13 ans en 1945-1946. Mais soulignons que l'effort relatif apparaît bien mince rapporté aux moyens financiers engagés. En effet, la décroissance du taux de scolarisation dans le primaire (63% en 1925-1926 et 52% en 1955-1956) apparaît contradictoire avec la croissance des dépenses d'éducation durant la période postérieure à la Constitution de 1940. Ce paradoxe pourrait

s'interpréter comme une inefficacité de la dépense budgétaire ou un gaspillage pur et simple de celle-ci, associé aux phénomènes de corruption. Le rapport de la Banque mondiale en 1951 soulignait en tout cas l'existence de « *défauts administratifs* » dans la gestion du système éducatif :

« Les Cubains n'ont pas compté pour leur argent en rapport aux montants relativement généreux qu'ils ont dépensés pour leur éducation [...] les défauts administratifs ont été la cause principale des insuffisances éducatives de Cuba » (Jolly, 1964, p. 171).

Le même rapport décrivait certains abus, mettant en cause directement le laxisme des professeurs. Paulston souligne l'indiscipline des professeurs et les dérives du « *patronnage* » :

« Puisque les professeurs cubains reçoivent comme tout fonctionnaire du gouvernement un salaire à taux plein, qu'ils enseignent ou non, le revenu 'extra' devient l'un des principaux intérêts du patronnage. Fréquemment, les cours dispensés dans certains instituts privés se négocient à un prix s'étendant de 500 \$ à 2 000 \$. Des honoraires plus élevés sont fixés pour des activités spécialisées. Les bénéficiaires sont des professeurs qui ont reçu un salaire pour du travail à plein temps, alors qu'ils enseignent dans des domaines comme la musique, l'art, ou l'anglais, souvent sans connaissances appropriées de leur spécialité, pendant seulement deux ou trois heures par semaine » (Paulston, 1971, pp. 382-383).

En dépit d'énormes fonds destinés au secteur de l'éducation, la priorité du gouvernement se concentrait sur la sécurité et l'ordre public, conséquence de la pression des États-Unis pour « *vider* » le nationalisme insulaire en gestation de tout contenu économique et social. En 1953-54, 17,2% du budget de l'État était destiné aux programmes d'éducation et 18,1% à la défense et à la sécurité nationale (Ibarra, 1995, p. 45). L'action contre-révolutionnaire¹⁹² et répressive de Batista exacerbait les tensions sociales à l'intérieur d'une société parmi les plus inégalitaires d'Amérique latine (cf. tableau II.38) : l'indice de Gini en 1953 était de 57,1. L'accroissement des inégalités sociales conduisait la société dans une forme de « *retranchement social* », c'est-à-dire que les mesures visant à permettre l'expansion quantitative du système éducatif par le haut (création d'universités dans les grandes villes, instituts secondaires d'élite...) engendraient immédiatement une réduction du niveau ou de l'étendue de couverture des programmes sociaux populaires, notamment en faveur du développement rural. Le rapport de la Banque mondiale en 1979 exprimait à ce sujet :

« Comme d'autres économies latino-américaines dépendantes qui ont partagé comme l'économie de la Cuba pré-révolutionnaire, la domination technologique des étrangers, la distribution inégale du revenu et l'influence des États-Unis, comme modèle de consommation et de production, la structure de

¹⁹² Pérez souligne le contexte d'influence du maccarthysme dans l'île et ses répercussions sur le secteur d'éducation : « *Un des secteurs les plus frappés par cette opération contre-révolutionnaire a été celui de l'éducation et de la culture. D'importantes personnalités des sciences, de l'enseignement secondaire et universitaire ainsi que la littérature et l'art en général ont souffert de la répression macartista. Dans ce contexte, s'est répandu un climat de pression psychologique et de crainte. Un soupçon, une dénonciation de sympathie avec les communistes pouvait être suffisant pour détruire la carrière professionnelle de toute personne et la mettre dans une situation très délicate. Dans de telles circonstances, la science, l'éducation et la culture ont vécu une époque d'obscurantisme et de dégradation* » (Pérez, 2001, p. 80).

classe dans la société se reproduit à travers un système d'éducation inégal, où l'éducation rurale est particulièrement sous-développée » (Carnoy et Werthein, 1979, p. 15).

Tableau II.34 – Indice de Gini en Amérique latine (pays sélectionnés par ordre croissant)

Pays	Années	Index de Gini
Uruguay	1962	39,5
Venezuela	1962	44,8
Argentine	1959	46,2
Costa Rica	1961	50,0
Brésil	1960	53,0
Mexique	1957	55,1
Cuba	1953	57,1
Pérou	1961	75,8

Source : Deininger et Squire (1996) et Deninger (1998).

Les données obtenus à partir du recensement de 1953 (*Censo de Población y Viviendas*), comparées à celles de l'organisme statistique national en 1958 (*Anuario estadístico de Cuba – 1958*), mettent en relief une évolution défailante de la couverture de l'éducation à la fin de la période néo-coloniale : en 1953, 1 500 000 individus de plus de six ans n'avaient pas dépassé la première année du primaire, dont 67% vivaient en zone rurale ; le pourcentage d'enfants âgés de sept ans non scolarisés représentait 52% (8 ans, 43,7% et 9 ans 37,6%) ; le pourcentage d'enfants âgés de 15 à 19 ans scolarisés ne dépassait pas 17% ; en 1958, 600 000 enfants n'étaient pas scolarisés et 9 000 professeurs étaient sans travail (De Verona, 1993).

Tableau II.35 – Taux de scolarisation de la population âgée de 5 ans à 13 ans par province, Cuba 1949-1950

Provinces	Total, Urbain, Rural	Taux de scolarisation
Cuba	Total	50,7
	Urbain	64,8
	Rural	33,9
Pinard el Rio	Total	47,3
	Urbain	73,2
	Rural	35,9
La Habana	Total	82,5
	Urbain	81,1
	Rural	92,3
Matanzas	Total	68,9
	Urbain	84,1
	Rural	48,1
Las Villas	Total	50,2
	Urbain	70,3
	Rural	33,3
Camagüey	Total	38,3
	Urbain	51,8
	Rural	26,6
Oriente	Total	34,0
	Urbain	54,0
	Rural	21,0

Source : Truslow (1951, p. 410).

Tableau II.36 – Pourcentage des enfants âgés de 5 à 13 ans non scolarisés par pays (années variées)

Pays	Années	Pourcentage de non-scolarisés
États-Unis	1945-46	11,48
Argentine	1946	21,20
Canada	1945-46	22,66
Panama	1946-47	37,10
Chili	1945	42,51
Uruguay	1945-46	48,61
Cuba	1945-46	50,14
République Dominicaine	1945-46	51,50
Mexique	1947	52,43
Pérou	1947	53,75
Venezuela	1946-47	59,77
Equateur	1946-47	66,01
Brésil	1943	67,16
Nicaragua	1947	67,38
Colombie	1945	67,82
Bolivie	1946	73,14
Salvador	1946	75,66
Guatemala	1946-47	76,86
Honduras	1942-43	77,52

Source : Gilette (1972).

Tableau II.37 - Dépenses d'éducation – Cuba, 1940-1951

Années	Dépenses en millions de pesos courants	Taux de croissance annuel
1940	11,4	-
1941	11,5	0,87%
1942	19,3	67,82%
1943	22,1	14,51%
1944	28,5	28,95%
1945	36,8	29,12%
1946	50,6	37,50%
1947	57,4	13,43%
1948	78,4	36,58%
1949-50	50,8	-35,20%
1950-51	53,0	4,33%

Source : Truslow (1951, p. 410).

3.3.3 Les déficiences qualitatives de l'éducation

Nous avons pu constater précédemment certaines limites du développement quantitatif de l'éducation en fin de période néo-coloniale. Différents éléments qualitatifs permettent de confirmer les dysfonctionnements internes du système d'enseignement.

L'encadrement scolaire est un indicateur important pour évaluer la progression qualitative des efforts d'expansion du système éducatif. De manière générale, l'accroissement du nombre de

professeurs a permis de compenser la croissance du nombre de scolarisés, mais des écarts importants sont relevés entre le secteur public et le secteur privé. Au niveau primaire, le ratio élèves – professeurs était beaucoup plus favorable dans le secteur privé que dans le secteur public. Le secteur d'enseignement public n'attirait pas les professeurs, qui préféraient se consacrer aux cours privés.

Tableau II.38 – Encadrement scolaire dans l'enseignement primaire (privé et public), Cuba 1925-1958

Années	Public	Privé
1925	56,3	19,4
1931	59,7	19,4
1939	45,2	16,2
1955	36,2	16,1
1958	41,3	17,1

Source : Dahlman (1974).

À la défaillance de l'encadrement scolaire dans le secteur public, Moya Perera ajoute :

« Les écoles sont insuffisantes, il en manque plus de 7 000 à la campagne, il existe une disproportion considérable entre les inscrits au premier degré et ceux qui terminent le sixième degré du primaire, donc un problème évident de permanence à l'école, seuls 9% des inscrits dans le primaire terminent ce cycle, la situation matérielle (infrastructures et supports didactiques) ainsi que l'hygiène est désastreuse, la période scolaire est limitée à une session unique, ce qui empêche l'achèvement des programmes scolaires, la généralisation du travail infantile dans les plantations réduit l'assiduité des enfants à l'école, les professeurs n'ont pas une formation adaptée pour assurer les cours aux adultes » (Moya Perera, 1949, pp. 102-103).

La qualité de l'enseignement était également affectée par le manque de professionnalisme des professeurs :

« L'absentéisme et l'apathie des professeurs affectés aux écoles primaires rurales (les écoles secondaires dans les zones rurales sont pratiquement inexistantes) ont intensifié les différences marquées entre l'éducation urbaine et rurale [...] La plupart des professeurs et des inspecteurs d'académie vivent dans la capitale ou une ville provinciale importante. Ils se déplacent chaque jour et durant le temps qu'ils mettent pour arriver à leurs écoles respectives, ils ont une seule pensée à l'esprit – ne pas manquer le bus de retour qui les rapportera chez eux » (Paulston cité in Mesa-Lago, 1971, p. 383).

La forte préférence des professeurs pour enseigner dans les villes¹⁹³, et principalement dans la capitale, a représenté un facteur supplémentaire de dégradation de la qualité de l'enseignement en zone rurale. Un article intitulé « *Problèmes de notre éducation rurale* », publié en 1949 dans la revue *Trimestre* par Gonzales del Campo (1949), a mis en relief une « *stratégie du moindre effort* »

¹⁹³ Le rapport de la BIRD en 1951 précise que le nombre de scolarisés dans le primaire à La Havane s'élevait à 5 000 élèves et le nombre de professeurs à 901, ce qui donne un taux d'encadrement de 6,6, soit l'un des plus faibles du pays. Les disparités en termes de couverture scolaire selon l'espace géographique urbain-rural étaient saillantes (Banque mondiale, 1951, p. 427).

recherchée par les professeurs. Ils recherchaient, par exemple, la localisation domiciliaire proche du lieu de travail et, si possible, en ville :

« En raison de l'existence de réseaux d'influence et du favoritisme politique, quelques écoles sont situées seulement à trente mètres de distance l'une de l'autre, alors que dans quelques secteurs fortement peuplés, il peut y avoir quatre à cinq kilomètres de distance entre des classes de différents niveaux, et cela juste parce que certains professeurs ou inspecteurs bénéficient de relations avec la classe dirigeante, ses représentants ou un Sénateur et ont obtenu directement sur les ordres du ministre lui-même ou par des accords avec l'inspecteur correspondant, des salles de classe où ils peuvent prendre à proximité l'autobus de trois heures de l'après midi pour retourner en ville » (Gonzales del Campo, 1949).

Ces dérives intensifiaient le différentiel de qualité de l'éducation au détriment des populations rurales : *« Les fils et filles du monde ouvrier et rural à Cuba reçoivent beaucoup moins et une moins bonne qualité d'éducation que les enfants des classes moyennes des villes »* (Carnoy, 1990, p. 16).

Les programmes dispensés dans les établissements supérieurs illustraient la politique d'adhésion aux intérêts états-unis, sans se soucier des préoccupations « nationales » de développement. Près d'un tiers des effectifs universitaires en 1953-1954 étaient inscrits en sciences sociales et en droit (Paulston, 1971, p. 389). La formation d'économistes en quantités importantes correspondait, entre autres, à la volonté de maintenir l'intégralité du système bancaire cubain sous le contrôle de la finance états-unienne (*ibid.*). Le déséquilibre au niveau des inscriptions en défaveur des sciences agricoles et techniques contribuait à bloquer toute sortie possible de l'hyper-spécialisation de la production et du commerce extérieur. La formation à vocation sociale était également délaissée au regard du faible nombre d'inscrits en sciences médicales¹⁹⁴. Sur les 17 527 étudiants inscrits à l'université de La Havane en 1953-1954, Jolly précise :

« Il existe seulement 1 502 étudiants inscrits à l'École des Sciences ; de ceux-ci, 409 ont étudié le génie civil, 463 ont fait des études d'électrotechnique, 404 des études agricoles dans la spécialité sucrière, et 226 ont étudié les sciences exactes et les mathématiques. Les niveaux requis pour l'inscription des étudiants, dans beaucoup de cas, sont très faibles. Beaucoup d'étudiants ont abandonné les cours avant la fin de l'année. L'état de fonctionnement de l'université reflète les attitudes sociales comme les conditions de l'économie. Les perspectives d'emplois après les études sont souvent incertaines et décourageantes [...] Après la grève des étudiants à la fin de 1956, les universités ont toutes été fermées, ainsi à la veille de la révolution, l'enseignement supérieur n'existait plus » (Jolly, 1964, pp. 253-254).

¹⁹⁴ Le pays comptait 6 250 médecins dans les 1950, représentant une moyenne d'un médecin pour 1 067 habitants, laquelle était une proportion acceptable pour l'époque (Cuba étant placé en troisième position en Amérique latine) (Zanetti, 2006, p. 159). Mais leur concentration en zone urbaine (deux sur trois exerçaient dans la capitale) faisait qu'il existait 1 médecin pour 2 738 habitants en zone rurale. Une situation similaire se présentait au niveau de la couverture hospitalière, avec une concentration de 62% des lits d'hôpital à la Havane et l'existence d'un seul hôpital « rural » parmi les 98 établissements du pays. Pour la formation des professionnels de santé, le pays disposait d'une faculté de médecine et une autre d'odontologie – situées toutes les deux à la Havane – qui formaient 300 médecins, 60 dentistes et 80 infirmières. Seuls 4 hôpitaux étaient habilités à la formation pratique des médecins, « lesquels rencontraient de grandes difficultés pour trouver un emploi dès l'obtention de leur diplôme, même si leurs effectifs étaient loin de correspondre aux besoins nationaux en matière de santé », précise Zanetti (2006, p. 160).

Malgré les possibilités de diversification agricole dans le pays, l'enseignement des métiers agraires était dispensé dans seulement six grandes Écoles. Il existait un seul institut d'études forestières avec un très faible nombre d'inscrits et un manque de ressources en personnel enseignant et en support didactique. Une forte disproportion dans la répartition du nombre de professeurs par type d'enseignement a été signalée en 1948 : 1 243 professeurs de musique, 863 professeurs d'anglais et seulement 6 professeurs en techniques agricoles dans l'ensemble du pays (Banque mondiale, 1951, p.428). Dans ces conditions de « *déclassement* » des enseignements fondamentaux pour le « *développement* », il était difficile d'imaginer que le pays puisse diminuer sa dépendance technologique envers les États-Unis et commencer à édifier une base scientifique nationale pour l'expansion d'une agriculture diversifiée.

In fine, c'est probablement par le refus de valoriser la terre, le capital d'exploitation et surtout les hommes que les États-Unis et les dirigeants de l'économie cubaine ont manqué la « *décolonisation* » de l'île. Une économie dominée, déséquilibrée, vulnérable aux chocs exogènes, s'appuyant sur une agriculture trop extensive et spécialisée, fragilisée par l'instabilité sociale des hommes, un chômage saisonnier généralisé, un propriétaire national absentéiste et sans compétence technique, constituait assurément un cadre dévalorisant pour la formation sociale et le développement éducatif. C'est en réalité la spécification de la mécanique de dépendance, s'accéléralant et s'intensifiant avec le gouvernement de Batista, qui faisait du problème de l'éducation, le reflet « *antisocial* » de la déformation structurelle de l'économie :

« Année après année, depuis 1899, l'exploitation intensive du bloc oligarchique impérialiste accroît le 'prolétariat' dans le pays. Cette exploitation diminue la population employée et le pouvoir d'achat des masses régresse sans cesse, bloquant toute possibilité de satisfaire les nécessités de base. Le système bourgeois néo-colonial est, en outre, incapable de mettre en place des politiques de redistribution de la richesse et d'aide aux dépossédés et, au contraire, se constitue des richesses à l'aide de politiciens corrompus qui se succèdent dans les différents gouvernements du pays. Dans de telles circonstances, le problème de l'analphabétisme – et toute la problématique éducationnelle –, ne correspond pas à une conjoncture, mais à la structure du modèle néo-colonial implanté dans le pays » (Moya Perera, 1949, p. 103)

La stratégie qui consistait à combiner une répression systématique des mouvements contestataires avec un réformisme social modéré, « *saturé* » en raison des exigences économiques croisées des intérêts états-uniens et de l'oligarchie sucrière locale, devenait particulièrement incohérente et antagonique avec l'idée de « *développement* ». La contradiction principale du système économique de la Cuba néo-coloniale est dénoncée par Winocur :

« Pour un pays de monoculture non industrialisé, dont les importations de biens de consommation étaient fonction de ses ventes de sucre, c'était davantage de bouches à nourrir et moins à leur donner à manger. Pour un pays dont la principale source de travail était la zafra, c'était davantage de bras disponibles et rien à leur donner à faire » (Winocur, 2001, p. 29)

La crise de la formation sociale, dans le sens où elle ne parvenait pas à satisfaire les besoins essentiels des classes subalternes et qu'elle ne s'appuyait pas fondamentalement sur l'idée d'égalité des droits, s'accroissait avec la mise en difficulté économique de l'oligarchie dans la « *guerre des sucre* » (Ortiz, 1963, p. 94). Avec l'abandon des capitaux états-uniens de la partie la moins rentable de leurs investissements dans le sucre durant les années 1950, les Cubains accaparaient davantage de sucreries pour produire plus, mais dans des conditions défavorables. Ainsi, en 1939, 55,07% de la *zafra* provenaient d'investisseurs espagnols, canadiens, hollandais et français ; mais en 1959, 62,13% de la *zafra* provenaient de capitaux cubains et 36,65% de capitaux états-uniens (Noyola, 1978). La bourgeoisie cubaine, en investissant dans le sucre – et dans certains investissements immobiliers à Miami ou à New York et en bons du gouvernement fédéral états-unien –, beaucoup plus que dans d'autres domaines qui auraient pu servir le « *développement* » national, en l'occurrence le développement de cultures non sucrières, l'industrialisation, l'expansion des services publics, se voyait imposer une logique de diminution, de réajustement en réajustement, de la proportion du quota attribué à l'île par les États-Unis. Dans ces conditions, les forces contestataires populaires grossissaient leurs rangs avec le mécontentement de la bourgeoisie sucrière, dans l'idée d'un mouvement de lutte plus radical, pour renverser le système de dépendance. Parce que peu de pays comme Cuba dépendaient autant de leur commerce extérieur envers les États-Unis, le programme politique révolutionnaire a été considéré comme « *salvateur* » par une grande partie de l'oligarchie sucrière : la situation de Cuba à la suite du triomphe de la révolution de 1959 a permis non seulement la chute de la dictature de Batista, mais aussi l'écroulement de la structure économique de dépendance sur laquelle elle reposait.

Bilan d'étape...

Nous avons considéré cette perspective historique de l'éducation comme indispensable à notre recherche pluridisciplinaire. Cette longue lecture de l'histoire scolaire cubaine permet de mettre en évidence le caractère « *exogène et imposé* » de l'École, héritière des systèmes scolaires colonial espagnol et néo-colonial états-unien. Qu'elle soit appréhendée en tant que système, institution, appareil de reproduction, appareil idéologique..., l'École a été une institution particulièrement liée aux autres institutions économiques ou sociales de la société. La colonie cubaine, en se constituant en une économie d'exportation de sucre fondée sur le système esclavagiste, a placé le pays en situation de « *périphérie* ». Beaucoup de ses tentions économiques, sociales et culturelles portaient sur les moyens d'échapper à cette dépendance. Les raisons du développement « *freiné* » de l'éducation, de la reproduction des inégalités déclinées en termes sexuelles, sociales, ethniques et régionales se sont cristallisées sur le « *fait racial* ». Celui-ci est devenu la marque indélébile de l'esclavage associée à la spécialisation sucrière de l'île. Le lien entre couleur et statut s'est précisé, notamment en limitant le droit d'accès à l'éducation aux populations « *de couleur* », et a montré que toute marge de liberté, si petite soit-elle, ne signifiait pas l'acquisition des « *privilèges* » de la liberté. Tout effort de mobilité ascendante de la population noire permis par l'accès à l'éducation faisait face à une société qui freinait ce mouvement, tentant de limiter leur nombre, leur refusant les droits politiques et les empêchant d'accéder aux charges publiques, au commerce et à certaines fonctions sur les plantations. Même s'il était né d'une série de métissages qui effaçaient pratiquement toute trace visible de ses ancêtres africains, un individu s'intégrait difficilement parmi les Blancs. La hiérarchie socio-raciale fut un principe clé des politiques libérales qui cherchaient à minimiser toute mobilité des populations « *de couleur* ».

Si l'historiographie du passé scolaire nous est apparue essentielle, c'est pour montrer que si la plantation de type colonial a subi les contrecoups d'une série de crises, d'insurrections, de guerres qui l'ont conduit à se transformer en plantation semi-industrielle, même très faiblement industriel, avec l'« *injection* » de capital états-unien, là encore, l'oligarchie libérale a tenté de donner des marges de liberté culturelle aux populations composant le « *prolétariat rural* », mais sous contraintes. L'élite locale représentée, entre autres, par les propriétaires des sucreries, placée le plus souvent sous le contrôle de groupes financiers extérieurs à l'île, était étroitement solidaire de l'économie du pays d'où provenait ce capital. Quand il s'agissait de remettre en question le lien entre appartenance ethnique et hiérarchie socio-économique par des réformes sociales généreuses et démocratiques, il fallait donc veiller à ne pas porter atteinte à la stabilité de l'appareil productif sucrier, et avec lui à la structure de propriété foncière. Le passage de l'éducation coloniale à l'éducation néo-coloniale se fit donc sans grands changements en profondeur, sous le contrôle d'une nouvelle puissance étrangère, imposant une éducation « *exogène* », fidèle aux valeurs états-uniennes, dans une dynamique expansive sur le plan quantitatif, mais déficiente dans ses aspects qualitatifs. L'interventionnisme états-unien a donc généré

le renouvellement d'une structure économique et politique qui rendait impossible l'émancipation du champ éducatif dans la société sous toutes ses formes, notamment au travers d'un projet de création d'un système d'enseignement national et indépendant.

La périodisation a permis surtout d'inscrire le phénomène de « *résistance culturelle* » dans un processus de « *translation* » de l'héritage des valeurs patriotiques, elles-mêmes façonnées dans les discours pédagogiques de l'indépendantisme cubain du XIX^{ème} siècle. L'idéologie nationale révolutionnaire cubaine représentée par l'*Apostol* José Martí a inspiré de nombreux mouvements en marche vers l'indépendance, et a maintenu dans la conscience collective des Cubains un idéal pédagogique défini dans le projet d'une nation indépendante. La lutte pour l'émancipation des esclaves, la défense du « *prolétariat* » de couleur, les grèves étudiantes, tous les mouvements sociaux successifs se sont reconnus dans un discours national d'unité socio-raciale, où le rôle de l'éducation était central comme facteur d'homogénéisation. C'est cette filiation articulée entre les luttes du passé lointain et celles du passé proche, symbolisées par le mouvement de libération nationale avec la révolution de 1959, que nous avons souhaité placé en exergue. Ce qui transcende toute l'historiographie présentée dans ce chapitre se résume à deux notions essentielles qui révèlent, à elles seules, la continuité des luttes de libération culturelle de la nation cubaine : *patria* (patrie) et *cubanidad* (cubanité).

Chapitre III

Le processus d’accumulation collectif du savoir et sa valorisation dans la construction de l’économie socialiste

« À mon sens, il y a deux choses qui expliquent la survie de la révolution contre vents et marées. La première serait la performance de la révolution, ce qu'elle a donné de concret et de palpable, les fameuses 'conquêtes sociales', à commencer par le système d'éducation et de santé. La seconde est de nature idéologique ou psychoculturelle. C'est la dignité nationale. La révolution a libéré la nation. La révolution fait corps avec la patria »

Claude Morin (1996)

La perspective historique de l’éducation « *exogène* » appréhendée dans le temps long au cours du chapitre II a permis de saisir l’avancée du mouvement de « *résistance culturelle* », qui doit être inscrit dans la continuité de révoltes séculaires et des guerres d’indépendance. La production du sucre par la monoculture de la canne, l’importation d’une main-d’œuvre nombreuse formée d’esclaves, la concentration des exploitations entre les mains d’une « *élite sucrière* » ou « *sacarocratie* » terrienne, et le lien étroit avec les capitaux et le pouvoir politique d’une métropole espagnole, tracèrent le cadre d’une colonisation où vinrent se modeler les hommes et se confronter les cultures. Directement issues des événements historiques et des forces économiques qui ont mis en place la société coloniale à Cuba, la *monoculture* et la *plantation* ont occupé alors une place stratégique.

La stratification socio-économique qui en a découlé a concordé avec une hétérogénéité raciale. La classe minoritaire dominante a été d’origine européenne, puis états-unienne, et a maintenu son identité ethnique aussi strictement que possible. La combativité du mouvement prolétarien cubain, dont l’originalité a porté sur son aspect identitaire multiracial, a parfois remis en question l’étroite corrélation entre appartenance ethnique et hiérarchie socio-économique, mais le plus souvent ils n’ont pas rapproché les deux pôles de la société. Les revendications de transformation sociale, plus organisées et radicales durant les années de l’intervention états-unienne, étaient susceptibles d’unir différentes forces, regroupant des composantes nationalistes, socialistes, et même appartenant à la bourgeoisie.

Ce qu'il faut retenir, c'est que les valeurs et les structures sociales d'origines espagnol et états-unien se sont placées successivement au sommet de la hiérarchie, tandis que les traits culturels de la population « *de couleur* » ont occupé la position la moins favorable. L'ambition des réformes sociales sous l'occupation états-unienne, visant à systématiser le développement éducatif et à rehausser les salaires des ouvriers des centrales sucrières, a été constamment contrariée par la volonté de maintenir la structure oligarchique de l'économie et de préserver la relation de dépendance avec les États-Unis. L'éducation n'a pas été neutre dans ce processus, elle a agi systématiquement comme un instrument servant à maintenir l'infrastructure économique coloniale ou néo-coloniale dont elle était issue. Les élites au pouvoir durant la période néo-coloniale états-unienne, qui s'opposaient à une « *alliance pluriclassiste paysans-ouvriers* », n'ont pas souhaité remettre en question l'essence du système au sein duquel, précisément, ils étaient des élites.

Dans les jours qui suivirent l'action révolutionnaire de 1959, le gouvernement introduisit de vastes changements et chercha à restaurer le contenu social des grands principes de la Constitution de 1940. Le caractère socialiste de la révolution aboutit à la refondation totale de la structure de la formation sociale, avec des caractéristiques particulières pour le développement éducatif : son caractère gratuit, universel, massif et le fait que le problème de la formation et le problème du développement soient particulièrement imbriqués l'un à l'autre. L'éducation fut au service du développement social, bien avant le développement économique. L'apprentissage des valeurs révolutionnaires d'égalité et d'équité afin d'éduquer les hommes et les femmes vers les modèles socialistes d'« *homme nouveau* » et de « *femme nouvelle* » est particulièrement mis en exergue. Si cette fonction idéologique est, selon nous, fondamental dans la recherche d'une éducation « *endogène* », elle accompagne d'une optique plus utilitariste, où la formation permet à l'État socialiste de disposer d'une main d'œuvre répondant aux nécessités de production rationalisées par la planification de l'économie.

Le système d'enseignement spécifique de la Cuba révolutionnaire nous conduira à observer particulièrement sa dimension collective, qui est totalement intégré à un ensemble de rapports sociaux. Nous tenterons justement de préciser sa logique, qu'il représente un appareil de formation de valeurs socialistes ou de formation des travailleurs en fonction des besoins du système productif. Car l'éducation socialiste apparaît surtout comme un moyen de modifier les structures productives et les rapports sociaux préexistants à la révolution. L'effort de formation, et particulièrement son contenu, nous amènera à analyser l'affectation productive des éduqués, qui constitue des conditions nécessaires au développement, mais non suffisantes. En effet, nous insisterons sur la valorisation sociale et économique des éduqués, car l'éducation ne conduit pas seulement à l'intégration sociale, elle est à l'origine de nouvelles mobilités sociales et de nouvelles motivations. Nous devons essayer de découvrir la place qu'occupe le système de formation dans le développement dialectique des forces de production et de reproduction sociale.

Parce que les moyens de production deviennent étatiques, et la culture économique « *socialiste* », le développement de la force de travail éduquée, elle-même en interrelation avec des

rapports sociaux de nature égalitariste, pourrait présenter un « *degré d'adéquation* » variable au système productif. Des déséquilibres peuvent apparaître, c'est-à-dire plus de formés que de postes de travail qualifiés, mais également l'existence du sous-emploi, une dérive bureaucratique improductive... D'où notre intérêt de mieux répondre à la dialectique entre économie et éducation, en rapprochant le plus possible l'observation entre « *situation de formation* » et « *situation au travail* ». Notre intention est précisément de découvrir dans la formation sociale cubaine en gestation, si l'éducation sert le développement économique, ou si la croissance économique a développé un certain type de formation en fonction d'intérêts « *extra-économiques* ». C'est tout l'enjeu de comprendre le rôle d'une formation massive, à vocation surtout sociale, dans le développement d'une base productive essentiellement agricole.

*

Section 1 – Les fondements de la politique socialiste à Cuba : rupture avec le néo-colonialisme et genèse du système de planification économique et sociale

Le processus de transformation sociale s'est « libéré » avec la révolution. Il a trouvé les moyens de se radicaliser, en donnant l'alternative à un régime politique qui avait été incapable de répondre de façon satisfaisante aux demandes des groupes exclus. Les frustrations et l'usage de la violence avaient fini par relancer un mouvement révolutionnaire dont les revendications historiques, seulement en parties satisfaites, ont constitué la base d'un radicalisme nouveau, celle de la révolution de 1959. L'historiographie de la révolution cubaine attribue une importance décisive à l'enchevêtrement des événements d'ordre politique et social qui s'est forgé au cours des deux guerres d'indépendance de 1868-1878 et 1895-1898, et de la « période républicaine » de 1902-1952. Il convient de rappeler que cette révolution ne survient pas à la ferveur d'une guerre ou d'une insurrection générale, mais s'est préparée historiquement « dans l'arrière-cour d'une superpuissance » (Morin, 1990). Nous l'avons analysé dans le chapitre II, le messianisme de Martí sur les notions d'indépendance, de justice sociale, de patrie, de « *frustration des idéaux nationaux* », a été relu à la lumière des théories marxistes-léninistes, notamment par Juan Antonio Mella, qui appelait déjà à une poursuite de la « *Revolución martiana* » (Mañach, 1991, p. 24).

La population s'est appropriée la « *justice révolutionnaire* ». Les sentiments d'impuissance sociale, d'iniquité, voire d'humiliation, se sont libérés de manière collective. L'espace social du début des années 1960 est caractérisé par des revendications sociales concrètes et la démonstration de la capacité de mobilisation populaire pour les obtenir. Nous verrons que le passage au socialisme a respecté des étapes cruciales, fondatrices de la construction de la propriété socialiste. Le premier moteur de la mobilité sociale ascendante a été sans aucun doute la campagne d'alphabétisation.

L'« *édification de l'homme nouveau* » est un motif idéologique fondamental pour créer de nouvelles règles et de nouvelles normes de solidarité. Les étapes de la planification socialiste montrent l'intérêt particulier de vouloir procéder à la suppression des stimulants matériels et à la répartition égalitaire des biens. Les nouvelles formes de distribution socialiste révèlent toutes les difficultés pour rechercher un équilibre entre stimulants moraux et stimulants matériels.

L'éducation occupe une place essentielle dans ce débat, en participant à la « *formation intégrale* », tout en cherchant à rendre le travail plus productif, mais il semble bien qu'elle ne permette pas facilement la transformation profonde des conduites sociales et économiques. Le système éducatif, complètement réformé, ne peut pas se désintéresser de l'emprise qu'a sur lui le système économique en mutation.

1.1 Les étapes stratégiques des premières transformations de la révolution

1.1.1 Une révolution en coulisses : la protestation sociale du programme de la Moncada en 1953

La révolte populaire contre l'oligarchie libérale dirigée par Batista atteint son apogée avec la révolution de 1959. Les années qui ont précédé ce moment clé de l'histoire révolutionnaire ont été marquées par d'incessantes actions ciblées, généralement clandestines, contre le régime répressif de Batista. L'indifférence des autorités libérales face aux besoins des populations, en termes d'enseignement en zone rurale, mais également des soins médicaux, du logement, de la justice et du progrès social dans son ensemble (Matthews, 1975, p.47), exacerbait l'instabilité du pouvoir politique. La responsabilité du gouvernement états-unien était même reconnue par Kennedy, qui avoua un contexte de domination « *hors échelle* » dans la hiérarchie des politiques de colonisation :

« Je pense qu'il n'y a pas un pays au monde, y compris les pays sous domination coloniale, où la colonisation économique, l'humiliation et l'exploitation ont été pires que celles qui ont sévi à Cuba, du fait de la politique de mon pays, pendant le régime de Batista » (Merle, 1965, p. 8).

Parmi l'ensemble des mouvements de protestation durant la décennie 1950, une action s'est démarquée sensiblement des autres, en raison de la révélation publique des maux de la société néo-coloniale qu'elle a permise, de son impact sur la conscience révolutionnaire de la population et la précipitation des événements qu'elle a suscitée : il s'agit de l'attaque de la caserne Moncada à Santiago le 26 juillet 1953. L'échec de l'assaut déclencha une « *étincelle* » dans le processus révolutionnaire. Castro reconnaissait lui-même plus tard – lors du Rapport central au 1^{er} Congrès du Parti communiste cubain en décembre 1975 –, le caractère symbolique de cet événement qui a permis d'impulser un courant révolutionnaire national à l'origine des grands changements sociaux du début des années 1960 :

« L'assaut de la caserne Moncada ne conduisit pas au triomphe de la révolution à ce moment précis, mais il montra la voie et traça un programme de libération nationale qui devait ouvrir à notre patrie les portes du socialisme [...] Sans l'assaut de la Moncada, il n'y aurait pas eu l'expédition du Granma, la lutte dans la Sierra Maestra et l'extraordinaire victoire du 1^{er} janvier 1959. De la même façon, sans l'épopée de 1868 et 1895, Cuba ne serait pas aujourd'hui indépendante et le premier pays socialiste d'Amérique, mais elle serait sans aucun doute un État de plus de l'odieux impérialisme yankee. Le sentiment national aurait été à jamais frustré et l'on ne parlerait même pas l'espagnol » (Castro, 1976, p. 31).

Malgré une sortie de conflit sanglante – la moitié des assaillants périrent dans le combat ou, plus tard, furent torturés ou exécutés sommairement par l'armée –, cette attaque permit d'ouvrir un procès des survivants, où Castro fut entendu comme témoin le 16 octobre 1953. Son discours constitua les grandes lignes d'un programme politique, économique et social – le « *Programme de la Moncada* »

(*Programa del Moncada*). En réaffirmant la caractéristique révolutionnaire de la pédagogie *mambise* et le souhait de libération nationale de Martí dans son exégèse pédagogique, Castro parvenait à décrire un continuum dans l'articulation socio-historique des idées révolutionnaires.

Au cœur du *Programme de la Moncada*, le processus de transformation sociale devait trouver le moyen de se radicaliser avec le recours à la lutte armée. Les conditions d'expansion « freinée » du système éducatif néo-colonial accentuaient la détermination des révolutionnaires pour consolider le contenu social du *Programme*, permettant de rompre avec le système capitaliste :

« Dans la campagne où le paysan n'est pas propriétaire de la terre, pourquoi vouloir des écoles agricoles ? Dans une ville où il n'y a pas d'industries, pourquoi vouloir des écoles techniques et industrielles ? Tout cela répond à une même logique absurde : il n'y a ni une chose ni une autre [...] Dans n'importe quel petit pays en Europe, il existe plus de deux cent écoles techniques et d'arts industriels ; à Cuba, il n'en existe que six et les garçons sortent du système scolaire avec leur titre sans savoir où être employé. Dans les petites écoles publiques de campagne, ils assistent aux cours déchaussés, à moitié nus et dénutris, moins de la moitié des enfants en âge scolaire sont scolarisés et souvent, l'enseignant doit acquérir avec son propre salaire le matériel nécessaire. Est-ce ainsi que l'on peut former une grande patrie ? » (Castro, 1976, pp. 86-87)

L'assaut de la *Moncada* et le mouvement insurrectionnel qu'il provoqua dans l'ensemble pays, représentaient l'aboutissement de l'idéal martien, d'ailleurs, Castro n'hésitait pas à qualifier Martí d'« auteur intellectuel de l'assaut de la *Moncada* » (Cantón, 2003, p. 163). L'alphabétisation, l'extension des services éducatifs en faveur des zones rurales avec l'objectif d'universalisation de l'enseignement primaire, constituaient les grandes lignes du projet éducatif révolutionnaire (Pérez, 2001, p. 73). Le caractère démocratique de l'éducation devait se substituer à la tendance élitiste de l'enseignement néo-colonial.

L'offensive de la guérilla le 2 décembre 1956 donnait l'opportunité d'appliquer le projet d'éducation défini dans le *Programme de la Moncada*. Castro a décrit cette étape comme la recherche d'une mobilisation fédératrice au projet révolutionnaire, portée par la connaissance de la lecture et de l'écriture aux paysans de la région de la *Sierra y el Llano* (le massif montagneux le plus important de Cuba) :

« Bien que pendant la guerre, parmi les troupes, il y avait toujours un enseignant qui donnait des classes aux enfants [...] Cela a toujours été une guerre très mobile, avec l'humidité des montagnes, les pluies, – il n'était pas possible de protéger les livres des intempéries – ils se déchiraient. Et surtout, dans tous les villages, nous laissions une petite école pour les paysans, et dans la Montagne, il existait des dizaines d'écoles que nous avons construites » (Castro, 1976, p. 75)

À partir d'une ramification structurée de petites écoles improvisées dans les montagnes, où les premiers cours étaient assurés souvent par les meneurs de la guérilla, Castro croyait en la constitution progressive d'une « armée de libérateurs éduqués », composés des premiers professeurs formés sur le terrain :

« Avec un crayon et un livre, on peut faire beaucoup à ce moment où le combat se fait non seulement contre la tyrannie, mais aussi, contre les causes qui l'ont rendue possible dans notre patrie [...] Les enseignants seront demain les meilleurs soldats de la liberté. Il faut semer les écoles dans la terre que nous libérons de l'oppression et commencer dès maintenant la tâche » (Castro, 1998, p. 33).

Cette pratique éducative, typiquement « *mambise* », appuyée par la voix des ondes de *Radio Rebelde* – en créant le mythe des « *guérilleros* » – et s'ajoutant aux coups de force sur le terrain contre l'armée de Batista, était censée consolider les fondamentaux scolaires des populations paysannes. L'objectif était d'assurer le fonctionnement permanent d'une « *école primaire fondamentale en se focalisant sur le nécessaire de la vie quotidienne, permettant l'apprentissage des connaissances simples afin de prévenir la santé, rendre la dignité humaine dans le foyer familial [...]* » (Mesa-Lago, 1981, p. 24). L'intégration de nouveaux combattants dans le commandement révolutionnaire (*Ejército Rebelde*) exigeait l'apprentissage de connaissances en histoire et géographie de Cuba, l'initiation à la pensée progressiste de Martí, la signification du contenu de la Constitution de 1940 et celle de la Déclaration Universelle des Droits de l'Homme (Pérez, 2001, p. 76).

L'analogie de cette pratique éducative avec celle de la pédagogie *mambise* reflète un continuum de la lutte clandestine pour l'enseignement des classes subalternes. Ce qu'il convient de souligner, c'est que la révolution reçut l'appui quasi unanime du « *prolétariat* » manuel et du monde intellectuel, en réalité, de l'ensemble des classes qui avaient revendiqué des décennies une transformation de la vie sociale du pays. Castro articulait ainsi le legs politico-social et éthique de Martí sur la révolution sociale et les transformations éducatives à venir.

1.1.2 La démocratie sociale sui generis : la Campagne d'alphabétisation et la sécurisation post-alphabétisation

La Campagne d'alphabétisation à Cuba a représenté un fait typiquement cubain en raison des conditions historiques qui ont permis sa réalisation. La révolution permettait de mettre en application réellement les grandes lignes du réformisme social des années 1940 et particulièrement l'accessibilité universelle à l'éducation fondamentale qui avait été au cœur du « *Programme de la Moncada* ». Au moment de la révolution, il existait 9 000 instituteurs au chômage et une faible partie seulement d'entre eux acceptaient d'aller enseigner dans les campagnes. Nombre des professeurs étaient déjà âgés, et d'autres étaient habitués à la vie citadine et donc peu encouragés à affronter les sacrifices que comportait l'enseignement dans les zones reculées du pays. De surcroît, les déclarations du gouvernement révolutionnaire de mobiliser et d'utiliser l'ensemble des moyens de production afin d'améliorer les conditions de vie des populations pauvres ont précipité le départ de milliers de cadres, de techniciens, de professeurs et de médecins vers les Etats-Unis (cf. tableaux III.1 et III.2). L'exode a été important dans le secteur de l'éducation puisque la moitié des exilés étaient des professeurs. Le

secteur de la médecine a également été affecté. En 1958, Cuba comptait 6 286 médecins, tandis qu'en 1962, on en recensait plus que 3 960, soit un exode de 2 326 médecins (Castro, 1976, p. 159). En 1955, Cuba comptait 157 professeurs de médecine, mais seulement 16 en 1962.

Tableau III.1 – Force de travail cubaine émigrée aux États-Unis

	Population active en 1952	Réfugiés aux États-Unis (de 1959 à septembre 1962)	%
Avocats et juges	7 858	1 695	22
Professionnels et techniciens	78 051	12 124	16
Cadres managers et personnel administratif	93 662	6 771	7
Commerçants	264 569	17 123	6
Services domestiques, militaires et police	160 406	4 801	3
Travailleurs qualifiés et semi-qualifiés	526 168	11 301	2
Travailleurs dans l'agriculture et la pêche	526 168	11 301	2
TOTAL	1 938 228	55 354	3

Source : Fagen (1964, pp. 391-382).

Tableau III.2 – Force de travail cubaine émigrée aux États-Unis par niveau d'éducation, 1959 - septembre 1963

	Nombre	Pourcentage du total (%)
Niveau inférieur au primaire	2 300	3,8
Du niveau primaire jusqu'à la deuxième année du pré-universitaire	35 600	59,7
Fin du pré-universitaire jusqu'à la troisième année d'université	14 100	23,6
Quatre années d'université ou plus	7 700	12,9
TOTAL	59 700	100

Source : Jolly (1971, p. 216).

Pour combler ces départs à l'étranger, le gouvernement révolutionnaire a lancé dès le mois d'avril 1960 un appel à la jeunesse qui fréquentait les lycées pour aller enseigner dans les campagnes et les montagnes. La succession de trois contingents de 1 000 étudiants, envoyés dans la *Sierra Maestra*, permettait la formation du « *premier noyau* » des instituteurs d'avant-garde (Lorenzetto et Neys, 1965, p. 16). Les efforts et les résultats de ce premier mouvement de démocratisation de l'enseignement rural étaient largement divulgués, comme l'annonce d'un changement radical dans la structure de formation du pays :

« 37,5% de notre population était illettré, ne sachant pas lire ou écrire, soixante-dix pour cent de nos enfants en zone rurale n'ont pas eu de professeurs [...] Le gouvernement révolutionnaire en seulement vingt mois a créé 10 000 nouvelles écoles ; dans une si brève période, elle a doublé le nombre d'écoles rurales qui avaient été créées en cinquante ans. Et Cuba est aujourd'hui le premier pays de l'Amérique qui satisfait tous les besoins d'instruction avec un professeur dans chaque recoin des montagnes » (Castro cité in Carnoy et Wertheim, 1979, p. 53).

La grande Campagne d'alphabétisation a commencé officiellement le 1^{er} janvier 1961, en déclarant l'année 1961 comme « *Année de l'éducation* ». La plus grande difficulté pour le gouvernement révolutionnaire n'était pas le manque de main d'œuvre pour mener à bien ce programme, mais la façon de l'organiser et de mobiliser l'ensemble de la population sur un projet idéologique orienté vers le travail de solidarité. Fagen souligne notamment l'effort du gouvernement pour responsabiliser collectivement l'ensemble de la population, et mesurer sa capacité de réaction et d'engagement face à l'enjeu social porté par le programme d'alphabétisation. La pression exercée pour mener rapidement cette campagne exigeait de mobiliser des enfants très jeunes, dès leur fin de scolarisation dans le primaire :

« Considérer presque la population entière comme un potentiel de main d'œuvre pour un effort de développement implique deux engagements. Le premier est de donner des conseils initiaux et une orientation révolutionnaire vers le travail, n'importe qui doit être disponible pour aider l'autre. Ensuite, tous les enfants avec une éducation du niveau de la fin de l'enseignement primaire doivent pouvoir enseigner à des illettrés (bien qu'ils ne puissent pas enseigner la physique), n'importe quelle femme au foyer qui peut compter et écrire une phrase simple peut être un recenseur, et n'importe quel paysan qui comprend pourquoi c'est un devoir révolutionnaire d'être instruit peut aider en recrutant ses camarades à la campagne. Le problème de base n'est pas de former l'enfant, la femme au foyer et le paysan, mais de localiser les besoins, de recruter et de motiver » (Fagen, 1969, pp. 66-67).

La démocratisation de l'éducation non formelle appliquée durant la Campagne a été qualifiée comme un « *un grand mouvement culturel révolutionnaire-populaire* » (Lorenzetto et Neys, 1965, p. 42) , où « *chaque individu est motivé pour apprendre à lire et à écrire à travers un mouvement révolutionnaire qui implique un changement de comportement dans la société – le projet d'un nouveau statut social pour les paysans et l'évolution de la structure sociale tirée vers le haut –, déterminé par l'incitation à devenir alphabétisé et à alphabétiser* » (La Belle cité in Torres, 1992). La participation des organisations de masse – la Centrale des Travailleurs de Cuba (C.T.C), le Syndicat national des Travailleurs de l'Enseignement et de la Technique (SNTEC), la Fédération des femmes Cubains (FMC), l'Association nationale des Petits Agriculteurs (A.N.A.P), les Comités de Défense de la Révolution (C.D.R), le Mouvement du 26 juillet, la Fédération nationale des Travailleurs du Sucre... –, participait à une nouvelle structuration des forces révolutionnaires opérant dans le pays, donnant une impulsion supplémentaire à la Campagne. En l'espace de quelques mois, les C.D.R – petites organisations de quartier en charge des missions microsociales pour le gouvernement

révolutionnaire –, constituaient l'organisation de masse la plus importante du pays, permettant une pénétration capillaire de l'enseignement fondamental dans toute l'île.

La volonté des responsables de la Campagne de marquer idéologiquement le contenu de l'enseignement fondamental, transparaissait aisément dans la manuel « *Alfabetizamos* », distribué à l'ensemble des enseignants-alphabétisateurs. La plupart des thématiques abordées dans le manuel décrivaient des contextes socio-économiques spécifiques mis en avant dans le programme politique du gouvernement révolutionnaire. Ainsi, on retrouve parmi les vingt-quatre thèmes présents dans ce livret, les enjeux suivants : *la terre est à nous, les coopératives, le droit à la maison, Cuba avait la richesse et elle était pauvre, la nationalisation, l'industrialisation, la révolution transforme les casernes en écoles, la discrimination, le commerce international, l'unité internationale, ouvriers et paysans, le peuple uni et vigilant, la liberté du culte, la santé, la récréation populaire, l'alphabétisation, etc.* (Lorezetto et Neys, 1965, p. 25). Les illustrations étaient en réalité des reproductions concrètes des problèmes d'actualité de la révolution cubaine, ce qui rendait l'intérêt de la mission d'alphabétisation plus intense et réactive, selon Lorezetto et Neys (*ibid.*).

Le caractère participatif du mouvement éducatif était sans nul doute le facteur majeur de sa réussite. Le principe selon lequel « *le peuple doit enseigner au peuple* » (Lorezetto et Neys, 1965, p. 42) sous la conduite technique des instituteurs-alphabétisateurs était primordial pour satisfaire, en aussi peu de temps, les exigences nationales en termes de démocratisation sociale et culturelle. L'idée de structurer un système d'éducation, où chaque niveau de responsabilité était bien hiérarchisé avec le niveau supérieur, et où tous les acteurs se devaient d'accompagner l'enseignant dans la réalisation de l'effort de transmission démocratique des savoirs, se trouvait précisé dans le « *Message Éducationnel du peuple de Cuba* » (*Mensaje Educacional del pueblo de Cuba*), présenté par Armando Hart, ministre de l'Éducation. Il exprime le 30 novembre 1959 :

« *Nous responsabilisons les Directeurs du Ministère comme enseignants des Directeurs Provinciaux, eux-mêmes comme enseignants des Directeurs Municipaux, à ces derniers comme enseignants des inspecteurs, aux inspecteurs comme enseignants des Directeurs d'Écoles, et enfin à ceux-ci comme enseignants des enseignants de salle de classe* » (Hart, 1959).

Dans la foulée de la campagne d'alphabétisation, la loi sur la nationalisation générale de l'enseignement et la gratuité de l'instruction a été adoptée le 6 juin 1961. La fonction d'enseignement était exercée par l'État révolutionnaire, comme un devoir intransférable et comme droit accordé à tous les cubains sans distinctions ni privilèges. Ces devoirs sont rappelés dans les chapitres V et VI de la Constitution de la République du Cuba (*cf.* annexe 3). La structuration du système d'éducation fut fondée sur l'établissement de principes fondamentaux, invariables dans le temps, en accord avec la politique d'éducation engagée par l'État révolutionnaire (MINED, OEI, 1995) :

1- Fonction étatique du processus d'enseignement-apprentissage

L'école constitue le lieu principal de l'éducation offerte à l'ensemble de la société avec ses diverses organisations et organismes, parmi lesquels figure la famille comme base essentielle. On confie à l'État la fonction de fournir institutionnellement les moyens éducatifs à travers le Système National d'Éducation.

2 - Le principe d'études et du travail

Dans le système éducatif cubain, la combinaison de l'étude et du travail est considérée comme une variante fondamentale du principe consistant à lier la théorie avec la pratique, l'école avec la vie et l'enseignement avec la production.

3 - Le principe de la coéducation

Il s'agit de partager les responsabilités éducatives entre la famille et les autres éducateurs.

4 - Le principe de la gratuité

L'État maintient un large système de bourses pour les étudiants et offres de multiples solutions d'études aux travailleurs afin d'atteindre l'universalisation de l'enseignement.

5 - Le caractère démocratique de l'éducation

Le caractère démocratique de l'éducation cubaine consiste à assurer une véritable et efficace gratuité du système scolaire qui est étendu dans les différentes zones et régions du pays et à toutes les couches de la population.

6 - Le principe de l'éducation comme droit et devoir de tous

Cela signifie atteindre l'objectif de l'universalisation de l'enseignement dans le niveau primaire dans une première étape et celle du niveau secondaire postérieurement, ainsi que l'établissement d'un système qui intègre tous les types et niveaux d'éducation pour les enfants, jeunes et adultes, dans lequel est intégré l'éducation spéciale pour ceux qui ont des handicaps physique et mental.

Partant de cet engagement, la campagne d'alphabétisation représentait le moyen de commuter l'ensemble de ces principes dans un acte collectif. Les premiers alphabétiseurs étaient généralement de simples citoyens, qui avaient suivi préalablement des cours de maniement de l'abécédaire. La formule combative de Castro – « QTATA » (*que tout analphabète ait un alphabétiseur et que tout alphabétiseur ait un analphabète*) –, exprimait clairement l'intention de sécuriser l'ensemble de dispositif d'alphabétisation. À cet égard, Fagen exprime l'absence totale de discrimination dans la politique d'alphabétisation :

« Le premier des grands efforts révolutionnaires de mobilisation a été conçu pour faire participer tous les Cubains, indépendamment de l'âge, du sexe, du métier, de l'éducation, de la classe sociale, ou du domicile » (Fagen, 1969, p. 56).

Tableau III.3 – Total des non-alphabétisés par province, Cuba 1961

	Population en 1961	Analphabètes	Pourcentage
Oriente	2 268 561	119 347	5,2
Camagüey	757 111	42 081	5,5
Las Villas	1 121 800	43 766	3,9
Matanzas	427 088	13 802	3,2
La Habana	1 858 112	27 319	1,4
Pinar del Rio	500 581	25 680	5,1
Total	6 933 233	271 995	3,9

Source : Lorenzetto et Neys (1965, p. 30).

Tous ces efforts d'implications de la population dans un mouvement collectif coordonné au niveau central par l'État, où participaient 120 632 enseignants populaires, 113 016 brigadistes et 34 772 instituteurs, ont permis d'alphabétiser, en l'espace de moins d'un an, 707 212 individus dont 476 155 situés en zone rurale : le taux d'analphabétisme a chuté alors de 21% à 3,9%.

Mais le travail n'était pas encore achevé puisque sur les 979 207 analphabètes localisés, 72,2% étaient alphabétisés, ce qui signifie que 271 995 individus constituaient l'essentiel du problème de la période dite de « *post-alphabétisation* », principalement en zone rurale.

Le travail de post-alphabétisation a commencé avec la création, en février 1962, des cours de suivi (*seguimiento*) destinés à la population ouvrière et paysanne. Les néo-alphabétisés ont bénéficié de l'augmentation des enseignements – couvrant la lecture interprétative, l'écriture, le calcul élémentaire, l'espagnol, les mathématiques, l'introduction à l'étude de la littérature, la chimie, la biologie et la physique... Préalablement, une phase de consolidation des savoirs élémentaires a été mise en place pour couvrir les besoins laissés par la Campagne d'alphabétisation. Sur les 450 000 adultes inscrits dans les cours de *seguimiento*, presque la moitié étaient des néo-alphabétisés. Ils se sont gradués de l'enseignement primaire avec la fin de la Campagne d'alphabétisation (Jolly, 1964, p. 211).

L'originalité du travail post-alphabétisation a consisté à adapter les cours des adultes en fonction des postes de travail, permettant ainsi une flexibilité de l'apprentissage en fonction des rythmes de travail. Ainsi, les *Cercles Familiaux de lecture* représentaient un moyen de transférer l'école dans les maisons. Il s'agissait surtout de créer l'habitude et le désir de la lecture dans des lieux conviviaux et de convertir « *la lecture en un instrument de développement culturel idéologique* », pour reprendre la terminologie exacte de la Résolution ministérielle du 20 mars 1964 (Lorenzetto et Neys, 1965, p. 64). Les formes méthodologiques conçues pour l'éducation des adultes se fondaient sur quatre principes essentiels : 1) *l'équipe* – chaque élève adulte avait une tâche bien précise et une responsabilité déterminée et devait répondre de son travail devant l'équipe ; 2) *l'émulation* – l'émulation peut être individuelle mais elle est surtout valorisée sur le plan collectif, en entraînant une compétition fraternelle entre les équipes d'une même classe, entre une école et une autre, entre une commune et une autre et ainsi de suite jusqu'à la compétition nationale, donnant lieu à des prix d'orthographe, d'arithmétique, d'expression orale... ; 3) *la « superation »* (le perfectionnement) – le professeur et l'élève étaient incités à approfondir pour le premier, la méthode d'enseignement, et pour le second

(ouvrier et paysan), sa propre culture, pour que tous deux puissent gravir les échelons professionnels ; enfin 4) *le contrôle* – des épreuves écrites avaient lieu périodiquement à tous les niveaux des cours.

Cette hiérarchisation des principes a permis de sécuriser les acquis éducatifs d'une grande partie de la population active, selon les besoins différenciés des activités de production. Ainsi, les agriculteurs représentaient les plus grands bénéficiaires d'un enseignement du niveau primaire, tandis que les travailleurs des Postes et Télécommunications, par exemple, étaient en possession d'une instruction supérieure. Les données sur le niveau d'instruction des agriculteurs confirme l'impact considérable des programmes de la révolution dédiés à l'éducation des adultes : 76% avaient achevé le cours moyen, 21% le cours supérieur, 1,7% la première année secondaire et 1,3% étaient en formation supérieure. Rappelons qu'en 1956-1957, 43% des travailleurs agricoles étaient analphabètes et 44% n'avaient jamais fréquenté l'école. Le contraste est d'autant plus saisissant que le déroulement de cette transition vers la démocratisation de l'enseignement rural s'est effectuée en l'espace de moins de 4 ans.

Un des problèmes urgents de la sécurisation post-alphabétisation était d'offrir de nouveaux emplois aux femmes, 70% des 194 000 femmes qui travaillaient à la fin de la décennie 1950 étaient des employés de maison (Castro, 1976, p. 170). Les écoles dédiées à la « *superation* » avaient donc la mission de préparer les femmes à de nouveaux métiers, en consolidant les connaissances de base et en offrant des voies d'apprentissage dans le domaine technique. En 1962, on recensait 20 000 employées de maison dans les cours du soir, où étaient dirigés principalement des cours de préparation pour l'emploi de secrétaires commerciales, de dactylographes, de conductrices d'automobiles, de mécanographie, d'administration, etc. (Lorenzetto et Neys, 1965, p. 70). « *L'école pour paysanne Ana Betancourt* » fut l'exemple de la rapide adaptation du système éducatif en faveur des femmes vivant en zone rurale, principalement de la région de l'*Oriente* : 9 924 élèves étaient déjà inscrits en 1963, le gouvernement offrait les premières bourses d'études depuis les cours pour analphabètes jusqu'aux niveaux supérieurs.

L'éducation ouvrière et paysanne qui était adressée tant aux femmes qu'aux hommes, était en adéquation avec le plan quadriennal d'essor économique prévu sur la période 1962-1966. Ainsi, la nécessité de l'union entre le processus éducatif et celui du développement de la production et de l'essor technique qui en découlait, reposait sur un fondement plus économique qu'idéologique. Les cours d'éducation ouvrière et paysanne axés sur l'instruction technique-professionnelle étaient logiquement combinés avec les objectifs de production des Ministères, comme le Ministère de l'Industrie et l'Institut National de Réforme Agraire. Les cours de « *minimum technique* » (*Mínimo Técnico*) dont avaient la charge les ouvriers et les paysans les plus qualifiés, représentaient les premières formations professionnelles, ayant pour objectif d'insérer rapidement les néo-alphabétisés dans la société du travail.

La question quant à l'effort surdimensionné donné en faveur de la technicité de la formation, plutôt qu'aux matières culturelles de base (espagnol et arithmétique) a été discuté par les responsables de la planification éducative (Lorenzetto et Neys, 1965, p. 73). Les exigences de production

impliquaient des choix décisifs en termes de qualification technique. Les planificateurs recherchaient un équilibre entre la culture de base avec des connaissances générales et le minimum d'acquis de connaissances techniques, à l'image de la fusion des cours de « *Mínimo Técnico* » et des cours plus généraux, comme ceux intégrés à l'éducation ouvrière et paysanne. Des « *Écoles populaires* » étaient destinées à offrir aux artisans la possibilité de valoriser l'apprentissage de nouvelles techniques. Dans l'objectif de favoriser la poursuite des études pour la population ouvrière et paysanne, des « *Écoles de soir supérieures* » furent créées pour préparer les individus les plus persévérants à entrer à l'Université.

Ainsi, tout individu néo-alphabétisé, indépendamment de sa condition sociale, raciale ou géographique, pouvait en continuant l'éducation ouvrière et paysanne, passer l'examen d'admission à la Faculté ouvrière et, après avoir complété le curriculum, arriver à l'Université. En 1964, on comptait déjà 1 259 inscrits à la Faculté ouvrière et paysanne de l'Université de La Havane.

Les résultats immédiats de la campagne d'alphabétisation, qui furent incontestablement positifs, doivent être interprétés en fonction de l'héritage de la période pré-révolutionnaire. Il faut comprendre cet effort massif d'enseignement comme le moyen de faciliter la promotion technique et professionnelle requis par les programmes d'industrialisation et par le lancement de la Réforme agraire. Jolly évoque l'idée d'une stratégie plus globale, satisfaisant à l'ensemble des priorités du gouvernement révolutionnaire :

« Le désir d'impliquer l'ensemble de la population, paysans et ouvriers, du niveau éducatif le plus faible au niveau le plus élevé, dans une stratégie de développement globale politique/sociale/économique a provoqué une autre urgence, en mettant la pression pour accélérer le programme d'alphabétisation des adultes » (Jolly, 1964, p. 191).

Cette Campagne révèle à nos yeux bien plus qu'un instrument d'intégration révolutionnaire et une promotion du savoir technique dans les structures de production. Elle met en lumière la première libération d'un mouvement culturel issu de la base, en soulignant un fait majeur, étranger à toute intervention technique au processus d'alphabétisation : le facteur humain et les réactions en chaîne qu'il a permis d'impulser tant sur le plan intellectuel, sentimental et psychologique, révélant le premier pas du processus d'« *accumulation collective des connaissances* ». Le contexte des rapports humains dans cet effort éducatif collectif est d'autant plus singulier qu'il a concerné des générations socio-historiques croisées, socialisés en des époques et des espaces différents : celle issue de la période néo-coloniale et celle imprégnée des idéaux de la révolution. La centralisation du système d'enseignement a permis, paradoxalement, un cas unique de progrès d'éducation informelle grâce à la Campagne d'alphabétisation.

1.1.3 Les autres transformations de la révolution : redistribution sociale et réforme agraire

a) La politique de redistribution sociale

La campagne d’alphabétisation a permis, au travers des enquêtes menées dans les familles, la révélation de nombreuses carences : alimentation, hygiène, logement, services sanitaires, santé, transport public... Les premières mesures adoptées, complémentaires à celle fondamentale d’alphabétisation, se conformaient fidèlement au « *Programme de la Moncada* » : croissance de 30 à 40% du salaire minimal pour les plus faibles revenus (mesure destinée particulièrement au secteur sucrier), réduction des loyers de 50%, croissance immédiate du pouvoir d’achat des travailleurs de 15%, baisse des tarifs d’électricité de 30% et du gaz de 10% à 15%, diminution du prix des médicaments de 15% à 20%... (Bell et Dello, 2005, p. 21). Des mesures plus symboliques, mais tout à fait importantes puisqu’elles s’attaquaient directement aux icônes du *Way of life* états-unien, marquaient la volonté de faire table rase du caractère « *dépravant* » de l’héritage néo-colonial : mesures interdisant les jeux de casino, les lotos clandestins¹⁹⁵, les stupéfiants, la prostitution dans les salles de jeux...

L’ensemble de ces mesures a eu un très fort impact sur la redistribution des revenus, avec une nette progression en faveur de la population la plus pauvre. En 1962, les 20% les plus pauvres de la population avaient plus que triplé leur part dans le revenu national par rapport à 1953 (2,1% en 1953 à 7,7% en 1962), tandis que celle des 20% les plus riches avait régressé de 37% (60% en 1953 à 37,8% en 1962) (Brundenius, 1979). D’autres données, moins distantes dans le temps (1958-1962), précisent le resserrement important des écarts de salaires avec la révolution (*cf.* tableau III.4).

Tableau III.4 – Distribution des revenus, Cuba 1958-1962.

PIB per capita (en dollars états-unis)		Revenu <i>per capita</i> des 40% les plus pauvres		Revenu <i>per capita</i> des 5% les plus riches	
		En dollars états-unis	%	En dollars états-unis	%
1958	866	182	6,5	5 947	26,5
1962	882	379	17,2	2 237	12,7

Source : Brundenius (1984).

¹⁹⁵ Les activités de jeu d’argent furent remplacées par l’Institut national d’Épargne et de Logement (*Instituto nacional de Ahorro y Viviendas*), dont l’objectif fut de collecter les sommes issues de la vente de billets d’une nouvelle loterie pour financer la construction de logements dans l’ensemble du pays.

b) La réforme agraire

La mesure la plus décisive de la révolution fut sans aucun doute la réforme agraire (*Ley de Reforma Agraria*) du 17 mai 1959. Elle avait pour objectif de modifier radicalement la situation foncière pré-révolutionnaire totalement déséquilibrée et désarticulée avec les besoins nationaux. L'importance stratégique de la réforme est qu'elle s'est réalisée simultanément à l'effacement des intérêts des compagnies états-uniennes dans l'île :

« Il n'était pas possible de réaliser à Cuba une véritable réforme agricole sans affecter les intérêts des compagnies impérialistes. Il n'était pas non plus possible de mener en profondeur le combat contre la domination impérialiste dans l'île sans affecter les énormes extensions de terres dans les grandes propriétés yanquis. C'est pourquoi dans la première phase de la révolution cubaine, la question agricole et la question anti-impérialiste venaient à être obligatoirement liées » (Rodríguez, 1983, pp. 212-213)

La réforme a donc ciblé en priorité les grandes propriétés, les domaines latifundiaires, en limitant au maximum les superficies à 30 *caballerías*, soit 402 hectares. La réforme conservait cependant une certaine flexibilité puisque la limite de propriété pouvait s'étendre à 100 *caballerías* dans les cas où le rendement agricole dépassait la moyenne nationale sur certains produits sélectionnés (Nova, 1996). L'une des conséquences importantes de cette réforme a été la suppression du droit des compagnies et des ressortissants étrangers de détenir des propriétés de terres sur le sol cubain (Cantón, 2003, p. 247). A l'inverse, elle octroyait aux fermiers à bail (*arrendatarios*), métayers (*aparceros*), tenanciers colons (*colonos*), la propriété de la terre, permettant de constituer des fermes agricoles jusqu'à une superficie de cinq *caballerías* (67 hectares) (*ibid.*). Les propriétaires terriens qui furent expropriés reçurent une indemnisation sous forme de « *bons de la Réforme agraire* » (*Bonos de la Reforma Agraria*), à l'exception des propriétaires qui quittèrent définitivement le pays. Le gouvernement a procédé à la remise de titres de propriété à 100 000 familles paysannes, transférant par la même occasion 40% des terres cultivables dans le secteur d'État sous forme de grandes fermes du peuple (*granjas del pueblo*) et de coopératives de cannaies sucrières (*cooperativas caneras*). La forte pénétration du secteur d'État dans la production agricole a créé les conditions pour une réorganisation territoriale, selon une coordination économique faisant appel à la planification centralisée (Vilariño et Domonech, 1986). L'objectif était de permettre un rééquilibrage dans l'utilisation des terres cultivables en liaison avec les besoins de la consommation nationale. Ce qu'il convient de retenir est que la première réforme agraire multipliait le nombre de petits paysans propriétaires de leurs moyens de production et créait un secteur prédominant de grandes fermes agricoles étatiques, de type coopératives. Le caractère des nationalisations agricoles était décrit comme étant « *national-libérateur* » en même temps que socialiste, car les biens mal acquis ont été transférés immédiatement, et dans une large partie aux travailleurs agricoles.

Cette première réforme, prenant le pas d'une politique qualifiée d'« *expropriation des expropriateurs* »¹⁹⁶, suffisait amplement à menacer les intérêts états-uniens dans l'île. L'oligarchie cubaine et Washington refusaient la décision d'exiger une compensation « *effective, complète et immédiate* » (Benjamin, 1990, p. 180). L'oligarchie batististe n'en n'avait pas moins profité pour vider les caisses de l'Etat (un rapport du ministère de l'économie souligne que 460 millions de dollars avaient disparu avec les exilés [Aguilar, 1996, p. 2]¹⁹⁷). L'affrontement direct avec les États-Unis était inévitable puisque non négociable à la faveur des intérêts capitalistes dans l'île. En 1959, Le directeur de Bureau des affaires économiques régionales du Département d'État états-unien précisait à cet égard :

« *Pendant les six premiers mois du régime de Castro, nous lui avons donné l'occasion pour qu'il ait du succès et que le temps nécessaire travaille pour fortifier les forces politiques modérées autour de lui, avec l'espoir que les gauchistes soient mis de côté. Avec la signature de la Loi de Réforme agraire, il paraît être clair que notre espoir ait été vain et que le gouvernement de Castro ne vaille pas la peine d'être sauvé* » (Department of State, 1959).

Le gouvernement des États-Unis a supprimé immédiatement, le 5 juillet 1959, les quotas sucriers cubains, en les répartissant entre d'autres pays, et a décrété l'embargo pétrolier. Les premières représailles économiques états-uniennes contre la politique révolutionnaire de « *récupération des malversations* » furent l'interdiction des pays tiers de commercer avec l'île, y compris en ce qui concernait les denrées alimentaires et les médicaments (dont le principal fournisseur était les États-Unis), (Le Rivérend, 1972, p. 261). Dès lors, toutes les formes de rétorsion états-uniennes allaient se mettre en place pour limiter les possibilités de croissance de l'économie cubaine. Le gouvernement cubain réagissait : le 6 août 1960, 36 centrales sucrières furent nationalisées, mais également des raffineries de pétrole, les monopoles du téléphone et de l'électricité, représentant un transfert de 800 millions de dollars pour l'État révolutionnaire (Cantón, 2003, p. 223). Le 13 octobre de la même année, la Loi 890 autorisait la nationalisation de 383 autres grandes entreprises nationales et le 24 octobre, le transfert des 164 dernières compagnies états-uniennes dans le secteur d'État (*ibid.*). Le bénéfice de ces transferts a permis l'édification des premiers grands projets sociaux, entre autres, la campagne d'alphabétisation.

La seconde loi de réforme agraire en octobre 1963 renforçait le contrôle de l'État sur des terres de grande ou de moyenne taille, et supprimait dans le même temps les rentes payées par environ

¹⁹⁶ Un ministère de Récupération des Bien mal acquis (*Ministerio de Bienes malversados*) fut créé, autorisant la saisie des propriétés de plusieurs trusts, de centrales sucrières et d'autres compagnies, dont l'une des plus représentatives des intérêts états-uniens, la *Cuban Telephone Company*. En avril 1960, la valeur des propriétés récupérées par l'État était estimée à 400 millions de dollars états-uniens) (Cantón, 2003, p. 240).

¹⁹⁷ Selon Cantón, dans les premiers jours de 1959, le gouvernement de Batista avait dilapidé plus de 2 milliards de dollars états-uniens et laissait une dette publique de 1,35 milliard de dollars états-uniens (Cantón, 2003, p. 240).

100 000 paysans. Les États-Unis multipliaient à nouveau les attaques, en visant à couper les ponts commerciaux entre Cuba et d'autres pays : ils interdisaient aux entreprises états-uniennes, ainsi qu'à leurs filiales à l'étranger implantées dans le monde d'exporter vers Cuba des pièces de rechange. Cette mesure portait un coup sévère à la réindustrialisation cubaine, étant donné sa dépendance historique envers les équipements et technologies états-uniens. Des formes d'agression plus subversives ont été menées sur le territoire cubain avec des tentatives d'incursion permanente, des violations de l'espace aérien, des incendies de cannes à sucre, des campagnes de sabotage¹⁹⁸, un travail d'intense de « *propagande* » diffusé par la station de radio contre-révolutionnaire *Radio Swan*...

1.2 Le modèle économique socialiste : l'instauration de la planification cubaine

1.2.1 L'organisation de la structure de production

La planification centralisée fut instaurée à partir de 1962, en plaçant entre les mains de l'État l'essentiel des moyens de production du pays. La planification centralisée fut fondée sur des balances matérielles, telles qu'elles existaient en Union soviétique et dans les pays socialistes européens. Ce modèle a connu certaines modifications qu'il convient de préciser. La prise en fonction de Guevara en tant que ministre cubain de l'industrie, en février 1961, va enclencher une action stimulante dans la transformation de la base productive, malgré un environnement économique complexe, où coexistaient des formes capitalistes résiduelles marquées par la propriété privée et la naissance d'une économie socialiste. Il fut donc décidé de transformer Cuba en un pays industrialisé à court terme, en fixant trois objectifs : 1) *la diversification de l'agriculture*, 2) *le développement accéléré de l'industrie lourde* et 3) *la substitution des importations par des produits nationaux*. Les efforts étaient concentrés en faveur de la disparition de la monoproduction sucrière, en suscitant l'alternative ou la complémentarité au produit sucrier. Ainsi, la position de Guevara soulignait l'intérêt pour le pays de transiter vers une structure « *industrielle agricole* » et « *non agricole industrielle* », où le sucre occuperait une place d'arrière plan¹⁹⁹:

« *Si nous réussissons dans une de nos plus importantes entreprises, telle que celle qui va consister à transformer le sucre en produit secondaire, c'est-à-dire à tirer intégralement parti des hydrocarbures de la canne à sucre pour des transformations chimiques très importantes, de sorte que le sucre ne sera*

¹⁹⁸ L'explosion du bateau français « *La Coubre* », chargé d'amener des armes en provenance de Belgique le 4 mars 1960, explose dans le port de La Havane. L'investigation cubaine permet de conclure à un attentat dont la responsabilité était portée par la CIA. L'explosion tue 70 personnes et en blesse 200 (Cantón, 2003, p. 254).

¹⁹⁹ Extrait du discours télévisé du 31 décembre 1960, intitulé « *Un voyage dans les pays socialistes* » (Guevara cité in Gonzales-Battle, 2001, p. 59).

plus qu'un produit parmi tant d'autres, nous pourrions dire alors que nous sommes un pays industriel agricole, et non plus agricole industriel » (Guevara, 1960).

Mais cet objectif est largement compromis par les manques de financement externe, de capital physique, de moyens technologiques, et surtout l'absence d'une force de travail qualifiée et expérimentée. Les conséquences sur la production furent mesurées par une baisse sensible de la productivité, notamment dans le secteur sucrier. Les résultats des productions alternatives ne permettaient pas de répondre aux nécessités nationales. De surcroît, le pays traversait une sévère crise conflictuelle avec les États-Unis, ce qui limitait toute possibilité de rebond immédiat de l'économie et exigeait une réorientation d'urgence de la stratégie économique.

C'est à ce moment, après une période d'exploration et de créativité pour la recherche d'un véritable projet autonome de développement économique – le premier de toute l'histoire économique cubaine –, que les discussions économiques vont produire un véritable « *débat* » sur la nature et les modalités du processus d'organisation de l'industrie cubaine.

Le sujet devient central puisqu'il intervient simultanément à l'échelle de l'ensemble du camp socialiste, où existent de fortes divergences entre la ligne économique du « *soviétisme* » et le plan d'industrialisation de Guevara.

Nous souhaitons insister ici sur les divergences techniques des différents points de vue, puisqu'ils mettent en avant les propositions du modèle socialiste cubain et offrent des perspectives de gestion économique où la formation des travailleurs intervient de manière stratégique. Nous nous limiterons à saisir les enjeux essentiels de la transformation socialiste cubaine, sans entrer dans le détail de l'insurmontable « *théorie économique du socialisme* ».

Nous commençons par la question essentielle de l'organisation des entreprises industrielles, en raison de la forte position défensive de Guevara sur son projet. Le « *système budgétaire* » qu'il privilégiait a été mis en œuvre dans les entreprises organisées par le ministère de l'industrie entre 1961 et 1964. Ce programme de gestion des entreprises d'État représentait une contre-offensive à ce qui avait été établi en Union soviétique et dans les anciennes Démocraties populaires de l'Europe de l'Est, connu sous le « *système de comptabilité économique* » ou de « *calcul économique* ».

Précisément, dans le système budgétaire de financement de Guevara, les entreprises fonctionnent comme un ensemble de grandes entreprises qui ne disposent pas de ressources financières indépendantes avec lesquelles elles peuvent prendre leurs propres décisions en termes de production et de revenus des travailleurs. La distinction avec le « *calcul économique* » apparaît principalement dans la méthode de gestion, où l'entreprise est une unité de production avec une individualité juridique propre. Pour le « *système budgétaire* », dans le cadre de l'économie sucrière, par exemple, l'ensemble des centrales et autres unités rattachées au sucre constituent l'*Entreprise consolidée du sucre*. L'assignation des ressources par l'État est perçue comme la forme la plus adaptée par le système de planification socialiste pour prévoir la reproduction étendue de l'unité productive individuelle, pour l'investissement de capital ou plus largement pour satisfaire les besoins sociaux des travailleurs. La rentabilité individuelle n'a plus de sens, puisque le système est basé sur le contrôle

central de l'économie. Ce qui compte réellement est la rentabilité du système productif entier, c'est-à-dire de l'ensemble des entreprises d'une branche. La position guévariste sur l'idée de planification révèle donc un degré de forte centralisation sous forme directe, seule forme d'existence de la société socialiste, comme il l'exprime dans un article de la revue « *Nuestra Industria* »²⁰⁰ publié en 1964 :

« Nous nions la possibilité de l'utilisation consciente de la loi de la valeur, en nous fondant sur la non-existence d'un marché libre qui exprime automatiquement la contradiction entre producteurs et consommateurs ; nous nions l'existence de la catégorie marchandises dans le rapport aux entreprises d'État, et nous considérons chaque établissement comme une partie de la grande entreprise unique qui est l'État (même si dans la pratique ce n'est pas encore le pays dans notre pays). La loi de la valeur et le plan sont deux termes liés par une contradiction et sa solution ; nous pouvons alors dire que la planification centralisée est la manière d'être de la société socialiste, la catégorie qui la définit, et le point où la conscience de l'homme parvient enfin à synthétiser et à diriger l'économie vers son objectif, la libération totale de l'être humain dans le cadre de la société communiste ».

La conception de l'autogestion économique, défendue à travers le concept de « *calcul économique* », n'est pas du socialisme pour Guevara, précise-t-il dans une note inédite publiée à l'Académie des Sciences de l'URSS, « *Notas al Manual de economia politica de la Academia de Ciencias de la URSS* » :

« Le sens du mot 'calcul économique' a toujours été obscur et sa signification réelle paraît avoir souffert des variations au cours du temps. Ce qui est curieux, c'est qu'il était censé représenter la forme de gestion administrative de l'URSS comme une catégorie économique définitive et nécessaire. C'était user de la pratique comme d'une raison sans la moindre abstraction théorique ou pire encore faire un usage indiscriminé de l'apologétique. Le 'calcul économique' constitue un ensemble de mesures de contrôle, de gestion et d'opérations des entreprises socialisées à un moment historique donné et avec des caractéristiques particulières » (Guevara, 1966, p. 9).

C'est sur ce point, l'introduction imposée du « *calcul économique* » dans le socialisme cubain, que les débats intenses – qualifiés de « *Grand débat* »²⁰¹ –, ont pris part dans la forme à donner à la gestion économique de la planification cubaine.

²⁰⁰ Nuestra Industria. Revista economica, n°5, février 1964 (Guevara in González-Battle, 2001, p. 200).

²⁰¹ Cette polémique entre Guevara et Bettelheim a fait l'objet de deux articles publiés dans la revue *Cuba socialista* (32 mai 1964, et 34 juillet 1964) [Charles Bettelheim, « *Formes et méthodes de la planification socialiste et niveau de développement des forces productives* » ; Ernesto Che Guevara, « La signification de la planification socialiste », repris in Ernesto Che Guevara, *Écrits d'un révolutionnaire*, Montreuil, La Brèche, 1987, p. 63-103]. Après la période des débats, Charles Bettelheim envoie un dernier rapport à La Havane en octobre 1967, où il dénonce le surinvestissement dans l'industrie sucrière. En 1968, il écrit au président Osvaldo Dorticos pour le mettre en garde contre les difficultés économiques rencontrées par le pays et le manque d'implication des masses et des cadres révolutionnaires [Lettre au président Osvaldo Dorticos, le 22 avril 1968 (Archives de Charles Bettelheim)]. La rupture de Charles Bettelheim avec la politique castriste est réellement consommée au début des années 1970 avec la publication d'un article dans *Le Monde*, où il dénonce la soviétisation du régime, ce que justement Guevara avait combattue ardemment [« *La révolution cubaine sur la 'voie soviétique'* », *Le Monde*, 12 mai 1971].

La défense du « *calcul économique* » dans l'article du marxiste français Bettelheim, « *Formes et méthodes de la planification socialiste et niveau de développement des forces productives* », a provoqué de vives réactions. La première friction porte sur la correspondance entre le développement des forces productives et les rapports de production. Bettelheim souligne que l'éducation pourrait aider à transmettre de nouvelles valeurs et de nouveaux comportements imposés par le développement des forces productives :

« Le levier décisif pour modifier le comportement des hommes est constitué par les changements apportés à la production et à son organisation. L'éducation a essentiellement pour rôle de faire disparaître des attitudes et des comportements hérités du passé et qui survivent à celui-ci et d'assurer l'apprentissage de nouvelles normes de comportement imposées par le développement même des forces productives » (Bettelheim cité in González-Batlle, 2001, p. 192).

Pour Guevara, la conscience des hommes socialistes et l'esprit de travail collectif et volontaire qui découlent de la construction socialiste de la société doivent particulièrement être actifs comme un moteur de développement de la base matérielle. L'éducation a un rôle crucial à ce niveau, elle doit alimenter le devoir social des « *masses* » :

« En contradiction avec une conception du plan comme décision économique des masses conscientes des intérêts populaires, on offre un placebo, où seuls les éléments économiques décident du sort collectif. C'est une démarche mécaniste, anti-marxiste. Les masses doivent avoir la possibilité de diriger leur destin, de décider quelle est la part de la production qui ira à l'accumulation et laquelle sera consommée. La technique économique doit opérer dans les limites de ces indications et la conscience des masses doit assurer son accomplissement. L'État pénalise l'individu qui ne remplit pas son devoir ou, au contraire, le récompense. C'est le sens du devoir social qui mène l'individu à prendre sa part dans la production et non son estomac. C'est à cela que doit tendre l'éducation ». (Guevara, 1966, p. 9)

Le second point de désaccord entre les deux hommes porte sur les relations marchandises-argent et la loi de la valeur. L'attitude de Guevara est à cet égard catégorique. Il nie explicitement le besoin de l'échange des marchandises entre les entreprises socialistes et nie le caractère de marchandises des moyens de production. L'échange de marchandises implique, selon lui, le changement de propriété, donc une contradiction totale avec l'idée d'entreprise socialiste qui est un élément organique d'une entreprise dominante, celle de l'État. Les moyens de production sont alloués par l'État selon les besoins du développement économique et dictés par un plan centralisé, conduisant ainsi à la concrétisation de la propriété sociale :

« La propriété sociale est une expression palpable de ces rapports, de même que la marchandise concrète est l'expression des rapports entre les hommes. La marchandise existe parce qu'il existe une société marchande dans laquelle s'est produite une division du travail sur la base de la propriété privée. Le socialisme existe parce qu'il existe une société de type nouveau, dans laquelle les expropriateurs ont été expropriés et où la propriété sociale remplace l'ancienne, individuelle, des capitaliste » (Guevara cité in González-Batlle, 2001, p. 197).

À l'inverse, la position de Bettelheim s'attache à démontrer le « *caractère nécessairement marchand, à l'heure actuelle, des échanges entre entreprises socialistes d'État* » (Bettelheim cité in González-Batlle, 2001, p. 198). Soulignons l'adverbe « *nécessairement* » qui traduit une forme de suivisme imposé vers la pensée dominante du « *soviétisme* », en faisant référence à la deuxième moitié des années 1950 et au début des années 1960, où la loi de la valeur semblait fonctionner dans le socialisme comme régulateur de production. Mora, fervent défenseur du socialisme de marché et ministre du Commerce extérieur cubain en 1963, critiquait la position guevariste sur le rejet de la notion de marchandises :

« Quand quelques camarades nient que la loi de la valeur fonctionne dans les relations parmi les entreprises du secteur d'État, ils soutiennent que tout le secteur d'État est sous la propriété unique, que les entreprises sont la propriété de la société. Cela, bien sûr, est vrai. Mais comme critère économique, c'est imprécis. La propriété d'État n'est pas encore entièrement développée propriété sociale qui sera réalisée seulement sous le communisme » (Mora, 1973, p. 227).

Pour Bettelheim, le mécanisme des prix et des relations entre l'offre et la demande pourrait représenter un moyen de compenser les lacunes de la planification à l'intérieur du secteur socialiste d'État :

« [...] De ceci découle l'impossibilité de procéder de façon suffisante, c'est-à-dire efficace, à une répartition a priori intégrale des moyens de production, et des produits en général, et la nécessité du commerce socialiste et des organismes commerciaux d'État. D'où encore, le rôle de la monnaie à l'intérieur même du secteur socialiste, le rôle de la valeur et d'un système des prix qui ne peut pas refléter seulement le coût social des différents produits mais qui doit exprimer aussi les relations entre l'offre et la demande de ces produits et assurer, éventuellement, l'équilibre entre cette offre et cette demande lorsque le plan n'a pas été en mesure de l'assurer a priori et que l'emploi de mesures administratives pour réaliser cet équilibre compromettrait le développement des forces productives ».

Le mécanisme des prix et l'application de la loi de valeur selon Guevara visent une autre finalité, celle d'évaluer l'efficacité de l'entreprise. L'argent est un outil pour déterminer si l'entreprise fait suffisamment d'efforts pour réduire son coût de production ou pour mesurer l'utilisation des ressources accordées par l'État aux entreprises. Guevara reconnaît une fonction comparative à l'utilisation des prix, se reflétant dans les coûts de production, dans un objectif purement arithmétique, pour permettre aux organes centraux de contrôler la gestion des entreprises socialistes (Guevara cité in González-Batlle, 2001, p. 202).

Nous saisissons donc que l'articulation de la réflexion de Guevara sur l'industrialisation du pays est fortement imprégnée d'un empirisme historique – le rapport contradictoire entre les classes sociales de la période pré-révolutionnaire – et totalement inspirée du pragmatisme de la révolution cubaine et de son impact sur la conscience des masses: « *on ne peut jamais séparer l'analyse économique du fait historique de la lutte des classes jusqu'à ce qu'on arrive à la société parfaite* » (Guevara cité in Gonzales-Battle, 2001, p. 197).

Ce porte-à-faux idéologique guevariste face au révisionnisme, que l'on pourrait qualifier de pro-soviétique, n'était pas un fait nouveau dans le contexte latino-américain. Dans un article publié en 1928, José Carlos Mariategui mettait déjà en garde contre la décalcomanie en Amérique latine d'un socialisme « *étranger* » :

« Nous ne voulons pas, en effet, qu'en Amérique latine le socialisme soit un décalque et une copie [calco y copia]. Il doit être une création héroïque. Nous devons donner vie avec notre propre réalité, dans notre propre langage, au socialisme indo-américain. C'est là une mission digne d'une génération nouvelle » (Mariategui, 1928, p. 249).

L'idée de planification centralisée selon la pensée guévariste révèle au final une position particulièrement « *idéaliste* ». En l'occurrence, le choix d'une planification centralisée, organisant directement dans l'économie la totalité des facteurs dans le système productif, s'avèrait difficilement applicable. Elle représentera toutefois les bases du modèle de fonctionnement de l'économie jusqu'au début des années 1990, avec une forte participation de l'État dans la structure de propriété des moyens de production et une subordination des entreprises au pouvoir central. Les éléments de nature marchande introduits dans le modèle économique posaient également d'évidentes interrogations. Là encore, Guevara démontrera toute l'ambiguïté de la dialectique production-incitation-productivité, à un moment où la cohésion interne du mouvement révolutionnaire au sein de la classe ouvrière est en phase de consolidation.

1.2.2 La question contradictoire des stimulants matériels

La reconnaissance de la nécessité d'utiliser des mécanismes de marché dans l'économie socialiste pose pour Guevara le problème de l'individualisme et du risque de rivalité entre les travailleurs, pouvant représenter une source d'altération du processus révolutionnaire :

« Une chose doit être bien nette : nous ne nions pas la nécessité objective du stimulant matériel, mais nous sommes réticents quand il s'agit de l'utilisation comme levier essentiel. Nous considérons qu'en matière d'économie, ce type de levier acquiert rapidement valeur de catégorie et finit par imposer sa propre force aux rapports des hommes. Il ne faut pas oublier qu'il vient du capitalisme et qu'il est condamné à mourir dans le socialisme [...] A notre avis, stimulant matériel direct et conscience sont des termes contradictoires » (Guevara cité in González-Batlle, 2001, p. 169).

Il ne rejette donc pas l'emploi des stimulants matériels, mais subordonne son usage au fait qu'ils ne perturbent pas la cohésion interne au sein de la classe ouvrière. L'objectif est d'éviter que la société évolue vers un climat d'égoïsme et que l'incitation à la productivité soit guidée par le seul fait de l'enrichissement personnel. Cette préoccupation s'inscrivait donc pour Guevara à travers une recommandation pratique : le stimulant matériel est limité par l'unique forme de paiement du tarif du salaire.

L'usage de primes collectives pour les équipes de travailleurs ou les entreprises, fondées sur la réalisation des plans – comme le suggère Guevara –, pourrait représenter une solution de rechange,

mais les insuffisances de l'appareil de planification risquent d'empêcher la réalisation d'une meilleure productivité pour Guevara.

À ce sujet, l'économiste soviétique Liberman soulignait cette contradiction, en insistant sur la nécessité du changement des méthodes de primes collectives fondées uniquement sur la réalisation des plans (Liberman cité in González-Batlle, 2001, p. 171). La stricte application pour Guevara des « *normes* » de production, qu'il définissait comme la « *quantité moyenne de travail fournit pour un produit dans un temps déterminé, avec une qualification moyenne et dans des conditions données d'utilisation du matériel* » (Guevara cité in González-Batlle, 2001, p. 173), représentait, avant tout, un devoir social. Si l'effort de travail était au-delà des normes de production, permettant un plus grand bénéfice dans la société (nous utiliserions aujourd'hui le terme d'« *externalité positive* »), Guevara admettait le versement d'une récompense matérielle, mais le décrivait comme un « *mal nécessaire* ». Sa prudence tenait compte de la réalité des conditions de travail dans la transition au socialisme et des effets pervers liés à l'incitation à la surproduction :

« *Nous n'acceptons pas que l'interprétation exacte du principe 'de chacun selon sa capacité, à chacun selon son travail', se traduise par le paiement complet, en sus du salaire, du pourcentage de dépassement d'une norme donnée (il y a des cas où le paiement dépasse le pourcentage d'accomplissement, comme stimulant extraordinaire de la productivité individuelle)* » (Guevara cité in González-Batlle, 2001, p. 173).

Un extrait de son célèbre texte « *Le Socialisme et l'Homme à Cuba* », révèle les dangers de la tentation du consumérisme provoqué par les stimulants matériels dans une période de « *sacrifice* » collectif :

« *Un homme qui consacre sa vie entière à la révolution ne peut se laisser distraire par la pensée de ce qui manque à un enfant, de ses chaussures usées, du strict nécessaire qui manque à sa famille. S'il se laisse hanter par ces préoccupations, il crée un terrain favorable au développement de la corruption. Nous avons toujours soutenu, quant à nous, que nos enfants doivent posséder les mêmes choses que les autres enfants, mais qu'ils doivent aussi être privés de ce dont sont privés les autres enfants. Notre famille doit le comprendre et lutter pour cela* » (Guevara cité in González-Batlle, 2001, p. 295).

La présentation des conceptions qui précèdent ne cherchent pas seulement à montrer les contradictions internes du modèle économique en place à Cuba au début de la révolution, mais d'attirer l'attention sur les impulsions idéologiques fortes portant sur les instruments qui permettent de valoriser les ressources productives. Il ressort, dans la pratique, que les éléments de nature marchande ont été mis de côté dans l'économie. Les stimulants moraux ont été surestimés et l'éducation devait jouer un rôle fondamental dans la conscience socialiste.

1.2.3 Le rôle de l'éducation dans les stimulants collectifs ou « moraux »

La socialisation de l'ensemble des moyens de production et la liquidation des formes individuelles de production impliquait, dans la logique guevariste, l'absence de besoin de l'échange de marchandises-argent. En réalité, la réalisation du principe socialiste de distribution induisait une disparition des relations marchandises-argent comme catégorie de production. La transition au socialisme nécessitait une « *éducation complète orientée vers le travail social* » (Guevara cité in González-Battle, 2001, p. 283).

Le refus pour Guevara d'avoir recours aux « *armes léguées par le capitalisme* », c'est-à-dire le stimulant matériel et la poursuite de l'intérêt individuel, n'avait pas de compromis possible. Seul le développement de la conscience socialiste, que l'éducation des individus pouvait seule préparer, devait permettre aux producteurs d'avoir une vision communautaire de leurs intérêts.

L'éducation tenait donc un rôle majeur, que Guevara qualifiait à ce titre d'« *éducation directe* », c'est-à-dire un processus de diffusion collective des connaissances, sous contrôle centralisé de l'État. La formation était censée appeler la formation au point de constituer une forme de pression sur ceux qui n'avaient toujours pas reçu une éducation minimum :

« *Elle s'exerce [l'éducation directe] à travers l'appareil éducatif de l'État en fonction de la culture générale, technique et idéologique, au moyen d'organismes tels que le Ministère de l'Éducation et l'appareil de propagande du Parti. L'éducation s'implante dans les masses et la nouvelle attitude préconisée tend à devenir une habitude ; la masse la fait sienne et elle fait pression sur ceux qui ne sont pas encore éduqués. Telle est la façon indirecte d'éduquer les masses, aussi puissante que l'autre* » (Guevara cité in González-Battle, 2001, p. 284)

L'importance idéologique de l'éducation est toutefois nuancée par Guevara. Il décrit dans ce qu'il qualifie d'« *authenticité révolutionnaire* », une capacité intellectuelle des hommes à réagir contre la pensée officielle :

« *Notre tâche est d'empêcher que, déchirée par ses conflits, la génération actuelle ne se pervertisse et ne pervertisse les nouvelles générations. Nous ne devons pas créer des salariés soumis à la pensée officielle, ni des boursiers vivant bien à l'abri de leur bourse et exerçant une liberté entre guillemets* » (Guevara cité in González-Battle, 2001, p. 292).

La pensée guévariste projetait le souhait d'une planification de l'éducation à des fins de consolidation des fondamentaux scolaires (développement de la culture générale), de technicisation de la structure productive et de moralisation socialiste des comportements individuels. Il faut comprendre que ce dernier objectif visait à corriger certaines déviations lors de la transition du capitalisme au socialisme. Mandel n'hésitait pas à souligner que le climat social de chaque individu, lors de la transition socialiste, restait dominé par les « *stimulants matériels* » et le désir de chacun d'améliorer son sort individuel (Mandel in Löwy, 1986).

Par l'éducation, Guevara souhaitait tout particulièrement s'attaquer au bureaucratisme : « *notre révolution commence à souffrir du mal appelé bureaucratisme* » (Guevara cité in González-Battle, 2001, p. 122) – bureaucratisme qu'il définissait comme « *la chaîne formée par ce type de fonctionnaire qui veut résoudre ses problèmes n'importe comment et qui se heurte à plusieurs reprises contre l'ordre établi sans trouver de solutions* » (Guevara cité in González-Battle, 2001, p. 123). Il critiquait notamment le manque d'intérêt de l'individu pour rendre service à l'État – assimilable selon lui à un « *manque de conscience révolutionnaire* » (*ibid.*) –, et révélait une carence de l'adhésion pleine et entière des travailleurs au projet national de développement économique. L'éducation était donc largement sollicitée pour empêcher ces dysfonctionnements de se produire :

« *Transformer notre pays en une grande École, où l'étude et le succès des études soient un des principaux facteurs de l'amélioration de la condition de l'individu, aussi bien sur le plan économique que celui de sa position morale au sein de la société, suivant ses qualités [...] si nous rééduquons et éduquons cette masse, si nous l'incorporons à la révolution et éliminons ce qui ne vaut pas la peine ; si en même temps nous continuons sans faiblir, quelles que soient les difficultés, une grande tâche d'éducation à tous les niveaux, nous serons en mesure de liquider en peu de temps le bureaucratisme* » (Guevara cité in González-Battle, 2001, pp. 125-126).

L'éducation était intégrée dans cet objectif d'obligation morale, en tant que pur moyen subjectif, portant ses effets sur l'ensemble du corps social, à la fois sur la discipline au travail et sur le développement de connaissances techniques. Il s'agissait de trouver un équilibre entre l'intérêt matériel et son impact sur la conscience socialiste, auquel cas l'éducation pouvait jouer un stimulant correcteur :

« *La discipline du travail est imposée par la force dans une société de classes, celle socialiste est une société de classes, et par conséquent, elle doit exercer la coercition sur les travailleurs pour implanter sa discipline aidée par l'éducation des masses jusqu'à ce que la discipline soit spontanée. Pour être précis, on devra faire la balance entre l'intérêt matériel comme facteur disciplinant, ce qui est certain, mais aussi de savoir comment il va à l'encontre de l'éducation communiste, dans la manière actuelle de l'appliquer* » (Guevara cité in Tablada, 2005, p. 271).

Afin de développer les forces productives et permettre les conditions objectives de l'abolition des relations marchandises-argent dans la sphère de consommation privée, Guevara insistait particulièrement sur le recours à l'émulation, censée accroître la productivité. Cet instrument de « *compétitivité fraternelle* », pour reprendre l'expression de Guevara (*ibid.*, p. 285), devait permettre de satisfaire les exigences de production matérielle et le développement de la conscience socialiste. L'éducation devait donc avoir un rôle primordial en ce sens, puisqu'elle générerait des comportements altruistes nécessaires au processus d'émulation :

« *C'est [l'émulation] un mouvement socialiste authentique, auquel on doit donner priorité sur tout. Dans l'émulation socialiste, l'individu qui doit recevoir les plus grands stimulants est celui qui obtient*

les plus grands succès dans l'éducation de ses compagnons pour le travail » (Guevara cité in Tablada, 2005, p. 284).

Cette position guevariste en faveur du stimulant collectif donne une prééminence au concept de l'« *homme nouveau* », mettant l'accent sur le devoir social, de responsabilité collective, du travail volontaire et de solidarité, du perfectionnement par l'éducation et d'ascension professionnelle obtenue par le changement de « *grade technique* ». Les stimulants moraux allaient de pair avec une politique salariale fondée étroitement sur le développement des qualifications et du niveau de capacité de production de chaque travailleur. La rétribution des emplois ne pouvait, selon Guevara, être basée sur les salaires les plus élevés :

« Autrement dit, la qualification des travailleurs est directement liée à leur production ; la norme de travail²⁰² et de qualité est le devoir social de chaque travailleur vis-à-vis de toute la communauté qui lui donne du travail, garantit la nourriture de ses enfants, son bien-être minimum, les services minimum, toutes choses qu'elle veille à perfectionner à mesure que notre capacité de production augmente » (Guevara cité in González-Battle, 2001, p. 99).

La prédominance du stimulant moral parmi l'ensemble des stimulants possibles suggérés par Guevara (construction de jardins d'enfants, facilités d'octroi de bourses pour les enfants des travailleurs agricoles, construction d'un restaurant collectif ouvrier, bons de vacances...), constituait avec le concours de l'éducation, dans des objectifs de qualification technique et de « *consciencialisation* » des travailleurs, un moyen de refuser la mise en œuvre des relations marchandises-argent. Le stimulant moral constituait le principal moyen d'incitation à la productivité. L'intérêt d'avoir pris conscience de la place prépondérante des mécanismes « *moraux* » pour dynamiser les forces productives révèle, à nos yeux, un caractère « *endogène* » ou « *extra-économique* » du développement.

²⁰² Cette norme de travail correspondait à la qualification technique de chaque travailleur, apte à produire une quantité fixée de produits d'une qualité donnée. Le salaire était directement connecté à cette norme, selon le principe guevariste.

Section 2 – Les rapports dialectiques entre la production économique et la formation sociale

Le cas spécifique du développement éducatif de Cuba avec la révolution apparaît comme un terrain d'observation et d'expérience privilégié pour l'analyse de la relation éducation – développement. La compréhension de cette relation appelle le recours à un ensemble complexe de facteurs, qui agissent simultanément dans ce mouvement de transformation du système social. L'investigation des formes de la relation éducation – croissance, que nous analyserons dans le sens particulier du développement, c'est-à-dire de la croissance vers la formation sociale, nous conduira à analyser le processus d'accumulation économique et sa logique de diffusion à l'ensemble du système social.

Le projet de développement cubain apparaît lié, dès le départ, aux capacités de financement tirées directement ou indirectement du secteur sucrier. Ce qui retiendra notre attention dans cette section, est la mobilisation par l'État des recettes d'exportations agricoles pour assurer le financement des programmes d'investissements industriels, dans les services, et pour soutenir un accroissement rapide des services publics de santé, de la protection sociale et de l'éducation dans une large mesure.

Le fort développement social enregistré durant la période des années 1960, impulsé par l'effort massif d'éducation primaire et l'alphabétisation des adultes, a jeté les bases de la forte croissance économique des années 1970. L'essentiel est de saisir que l'édification du système éducatif s'est réalisé par une réelle programmation des objectifs et des moyens nécessaires à sa réalisation. Le développement éducatif des années 1960 a été, par exemple, envisagé sans réelle articulation avec le développement économique, il a en réalité répondu à une forte demande sociale. Avec le processus d'intégration économique dans le CAEM (Conseil d'assistance économique mutuelle) au début des années 1970, les effets induits de l'accumulation économique affecteront directement l'éducation, par la recherche d'une articulation étroite entre le système éducatif et le processus d'accumulation matérielle.

Une caractéristique majeure s'ajoute à ce mouvement synchrone, l'éducation doit contribuer à résoudre des problèmes économiques, en termes d'adaptation aux besoins productifs. L'élève doit devenir un « *producteur* » à part entière. L'option agricole qu'à pris la révolution cubaine comme voie de développement doit permettre un démarrage industriel, d'où l'intérêt de ne pas isoler la formation du monde agricole. Le système éducatif doit donc tenir compte de certaines réalités, et contribuer de façon décisive au développement économique et à la construction d'une société égalitaire, tout cela sans céder à la tentation de différer la construction d'une société égalitaire pour assurer un développement économique rapide. Nous révélerons donc l'existence d'une triple fonction de la relation formation – production : pédagogique, économique et idéologique.

2.1 Une base productive agricole mécanisée, industrialisée et hautement technique

2.2.1 Caractérisation de la transformation structurelle

Les nouveaux rapports de production socialistes qui prennent naissance à partir de 1961-1963 correspondaient aux rapprochements économiques et commerciaux de Cuba avec l'URSS et l'Europe de l'Est. À partir de 1964, les objectifs fixés par le gouvernement ont visé à revaloriser la structure de production centrée sur l'activité sucrière. Trois priorités furent dessinées : 1) la croissance de la production agricole ; 2) l'expansion et la diversification des exportations ; et 3) la création d'infrastructures pour une industrialisation accélérée. Il s'agissait d'utiliser pleinement les moyens de production disponibles (ressources naturelles abondantes, main d'œuvre manuelle en nombre suffisant, technologies et capitaux mis à disposition par les pays socialistes...). Le premier accord commercial sur l'achat de sucre conclu avec l'URSS en 1964 déterminait un choix de retour vers une spécialisation sucrière. Le blocus empêchait toute capacité de reprise économique immédiate sans l'appui d'une force externe. L'une des caractéristiques de la transformation économique est qu'elle a donné lieu à une forte redistribution factorielle avec le renforcement du secteur d'État dans l'ensemble des secteurs de production. Le secteur agricole fut l'unique secteur qui demeura privatisé en 1968 (cf. tableau III.5). La nationalisation du secteur agricole, dirigé par l'« *offensive révolutionnaire* » en 1968 (Silverman, 1971 ; Martinez et Stolcke, 1972), a conduit à ce que l'État procède au rachat de 30 000 exploitations agricoles entre 1967 et le début de la décennie 1970 (Trinchet, 1984, p. 28).

La grande avancée des premiers changements économiques a été de trouver dans les exportations agricoles, la base du financement du développement. L'essor de l'agriculture était garanti par la création d'une structure industrielle diversifiée. Malgré l'existence d'importants déséquilibres économiques, principalement à partir des années 1967, symbolisés par la non-réalisation de l'objectif des « *dix millions de tonnes de sucre* » et une baisse tendancielle de la productivité, la croissance économique bénéficiait de l'aide soviétique et de la stabilité des échanges commerciaux avec les pays du CAEM²⁰³, autour duquel s'articulait l'essentiel du commerce cubain. La stratégie agro-industrielle d'exportation était impulsée grâce à la dynamique d'intégration socialiste. Les relations privilégiées entre Cuba et les pays membres du CAEM – au-delà des échanges culturels²⁰⁴ et de la coopération –, ont favorisé l'élargissement de la base agricole de l'industrie nationale, en fixant la production sucrière comme secteur pivot de l'économie.

²⁰³ Cuba intègre le CAEM en 1972.

²⁰⁴ 983 étudiants cubains étaient déjà scolarisés dans les écoles secondaires supérieures et universités en Union soviétique durant l'année 1963-64, 319 en Allemagne de l'Est, 296 en Tchécoslovaquie, 175 en Pologne, 162 en Roumanie...

La « *forte impulsion* » du développement économique provoquée par le renforcement des accords avec les pays socialistes à partir de 1972 a été visible en termes de rythmes de croissance du Produit matériel brut et d'évolution du PIB *per capita* (cf. tableau III.5 et graphique III.1). Si, dans un premier temps, la production économique a augmenté lentement durant les années 1960, celle-ci a connu un bond significatif au début des années 1970. Une des caractéristiques importantes de ce mouvement de forte amplitude – que certains économistes cubains ont qualifié d'« *âge d'or* » de la croissance cubaine pour la période 1976-1985 (Monreal et Carranza, 2001, p. 274) –, a été la forte contribution du secteur industriel. La création de la base matérielle du développement économique exigeait un processus d'investissement industriel, qui par sa quantité et son rythme, caractérisait radicalement le changement de la structure productive à cette époque. Le mouvement d'accumulation de capital dirigé par la propriété nationale des moyens de production, agissant comme facteur d'impulsion dans la stratégie de développement par l'industrialisation, s'est transformé en un modèle d'investissement extensif. Celui-ci a généré un « *déséquilibre aigu compensé par divers mécanismes de collaboration internationale, essentiellement avec l'URSS* » (Monreal et Carranza, 2001, p. 269). Le déséquilibre était marqué par des « *surinvestissements* » réalisés dans l'industrie lourde, notamment sucrière, comparés à d'autres secteurs (industrie légère, chimie...). Le mouvement croissant du taux d'investissement apparaît comme un des résultats tangibles des effets induits de la logique de compensation externe. La tendance au « *surinvestissement* » (García Molina, 2005, p. 33) est généralement observée dans la plupart des économies fortement centralisées (Kornai, 1984), mais le cas cubain est spécifique. La production de ressources matérielles et humaines pour le développement exigeait un processus d'investissement qui, par sa dynamique d'accumulation, demandait des ressources supérieures à celles qui pouvaient être générées de manière « *endogène* » (Monreal et Carranza, 2001, p. 274). Le transfert de ressources importantes depuis l'extérieur était la condition indispensable pour le fonctionnement du modèle d'investissement extensif. Celui-ci s'est érigé progressivement comme une donnée structurelle importante, voire centrale, du système économique et social à Cuba.

Tableau III.5 – Évolution de la croissance, Cuba 1960-1988

	Taux de croissance annuel moyen par période (estimé avec le <i>Gross Material Product</i> – GMP).	Part de l'investissement dans le GMP en %	Part de l'assistance soviétique dans le GMP en %	Part du GMP industriel en % du taux de croissance du GMP par période	Part du GMP agricole en % du taux de croissance GMP total par période	Par des exportations dans le GMP en %	Par des importations dans le GMP en %
1960-1964	1,9	14	8	65 (1963-1969)	24 (1963-1969)	15	19
1965-1969	3,6	19	7	69 (1970-1974)	19 (1970-1974)	14	21
1970-1974	10	17	7	65 (1975-1979)	18 (1975-1979)	18	23
1975-1979	3,4	28	18	66 (1980-1984)	16 (1980-1984)	34	40
1980-1984	5,7	30	33	68 (1985-1988)	14 (1985-1988)	44	52
1985-1988	1,3	31	-			40	60

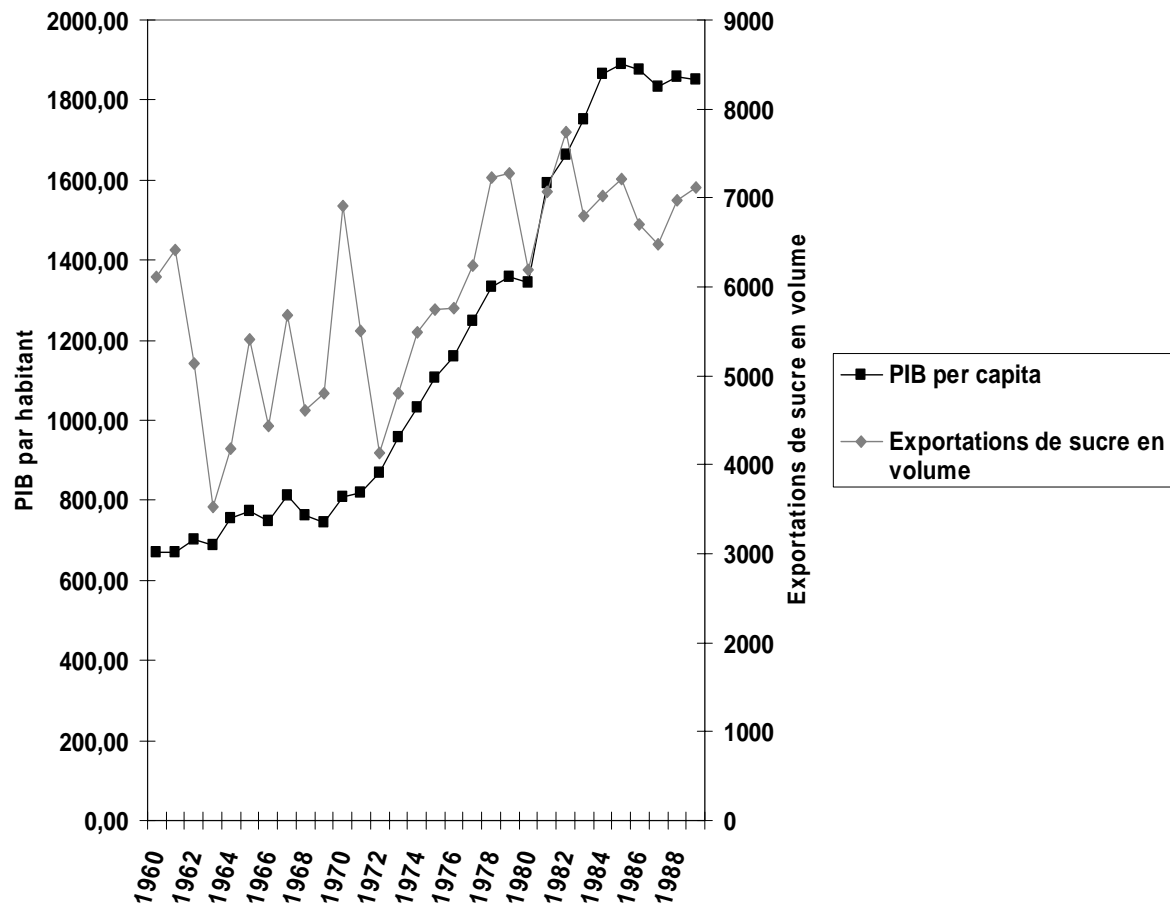
Source : Madrid-Aris (1997).

Tableau III.6 – Changements de la structure de propriété, Cuba 1950-1968

	Secteur d'Etat				Secteur privé			
	1950	1960	1963	1968	1950	1960	1963	1968
Agriculture	0	37	70	70	100	63	30	30
Industrie	0	85	95	100	100	15	5	0
Construction	0	80	98	100	100	20	2	0
Transport	0	92	95	100	100	8	5	0
Communications	0	50	75	100	100	50	25	0
Commerce national	0	100	100	100	100	0	0	0
Commerce extérieur	0	100	100	100	100	0	0	0
Banques	0	100	100	100	100	0	0	0

Source : Rodríguez (2001)

Graphique III.1 – Évolution comparée des exportations de sucre en volume (milliers de tonnes) et du PIB *per capita*, Cuba 1960-1989



Source : calculs de l'auteur, d'après Nova et Pena (2000) pour la série des exportations de sucre, Vidal et Fundora (2004) pour la série du PIB *per capita* (pesos à prix constants de 1981).

2.2.2 L'industrialisation et le développement d'une base technico-matérielle nationale

L'industrialisation du pays s'est fortement accélérée dans le cadre des plans de planification qui permettaient d'établir des objectifs à long terme. La mise en application du système de planification de l'économie en 1976 (*Sistema de Dirección y Planificación de la Economía* – SPDE [PCC, 1978, p. 111-116]) coordonnait les plans quinquennaux des pays membres du CAEM (1976-1980, 1981-1986 et 1986-1990) et le projet d'industrialisation à Cuba (Bell et Dello, 2005, p. 36). Ce système impliquait d'orienter prioritairement les investissements dans l'industrie, et particulièrement le développement de l'industrie lourde. L'intégration dans la « *division internationale socialiste du travail* » avait surtout pour objectif de favoriser un développement industriel centré sur la production sucrière et ses dérivés.

L'agriculture sucrière fut donc le secteur fortement bénéficiaire du perfectionnement des structures industrielles. Avec la signature de conventions de collaboration avec l'Union soviétique en 1976 (CIEM, CITMA, 2004, p. 50), le bouleversement technologique de la récolte de la canne a été apporté par la machine coupeuse « *combinée* » (*combinada*) – modèles cubano-soviétiques KTP-1 et KTP-2 inaugurés en 1977 – qui coupait la canne, l'éêtait, l'effeuillait, la tronçonnait et la chargeait sans remorque et sans aucun séjour sur le sol. Cette révolution technique était également une révolution sociale car les travaux manuels de la canne se trouvaient grandement allégés. Cette transformation permettait de diminuer la demande de main d'œuvre et modifiait l'organisation du travail de coupe, en regroupant les travailleurs par brigade de 30 à 40 ouvriers, avec une dépense d'énergie tout à fait acceptable, et laissant ainsi du temps libre pour la formation des travailleurs (Risquet, 1975). Le résultat de l'effort de modernisation de la production sucrière permettait d'obtenir l'un des meilleurs indicateurs de croissance du secteur agricole sur la période 1981-1985 selon Rodríguez (Rodríguez, 1983b). La spécialisation dans les productions de base, en particulier sucrière, a permis de développer un large secteur de biens d'équipement industriels. Ainsi, la production de machines agricoles, d'engrais, de pesticides et d'autres dotations agricoles contribuaient à consolider les structures productives du secteur agro-industriel. Mais les investissements étaient également destinés à développer l'infrastructure de production en général : modernisation des industries traditionnelles, notamment en ce qui concerne le nickel et les agrumes. De nouvelles capacités industrielles furent créées dans plusieurs secteurs : matériaux de construction, machines, produits chimiques, alimentation, produits pharmaceutiques, textiles et pêche.

Tableau III.7 – Résultats de la modernisation du secteur agricole, Cuba 1963-1980

	Pourcentage de coupe de canne avec la méthode « combinée »	Pourcentage de coupe manuelle et nettoyage mécanisé
1963	...	1
1971	3	87
1975	25	96
1980	45	98

Source : Edquist (1985, pp. 38-44).

Tableau III.8 – Progrès technologique dans l'agriculture, Cuba 1958-1975

Indicateurs	Unité	1958	1975	Coefficient multiplicateur
Nombre de tracteurs	milliers	9,0	54,0	6,0
Consommation de fertilisants	milliers de tonnes	187,0	900,0	4,8
Consommation de pesticides	milliers de tonnes	3,5	10,0	2,9
Zones irriguées	milliers d'hectares	160,0	580,0	3,6
Consommation d'électricité	millions de Kw/h	5,3	245,7	46,4

Source : Rodríguez (1983b, p. 229).

Bien d'autres progrès industriels sont à mentionner, dont beaucoup furent le résultat de la collaboration cubano-soviétique :

« Les industries de biens d'équipement se sont développées dans le secteur de la biotechnologie, les industries pharmaceutiques et chimiques, l'industrie de produits alimentaires et les matériaux de construction. L'équipement de haute qualité pour la construction a été produit avec une intégration de la filière comprise entre 50% et 80%, permettant la création de systèmes de mélangeurs, de niveleurs, de cylindres vibrants, de cylindres de compactage, d'ascenseurs de fret, de semi-remorques, de chargeurs d'embout. Vers la fin de la décennie 1980, la production de bulldozers s'était développée [...]. L'industrie d'automobile est parvenue à produire un prototype de moteur diesel, accélérant le développement de la fabrication d'autobus et de camions. La production des réducteurs de transmission a été initiée afin de permettre une intégration comprise entre 70% et 80% de la filière de la construction de véhicules de type autobus [...] Également, ont été produit des scies, des presses, des systèmes de coupe de métal, des charrues et des semoirs, des accessoires de découpage pour un usage général dans tout le pays [...] L'équipement de réfrigération industrielle et domestique s'est développé avec la fabrication de pièces d'assemblage pour la climatisation, des réfrigérateurs ménagers et des petites chaudières pour les hôpitaux et les hôtels. Un autre complexe industriel a produit une large variété d'équipements pour les wagons de chemins de fer, des usines de machines agricoles ont développé des charrues, des herses, des systèmes d'irrigation, des systèmes de remorquage et du matériel de fumigation. Ont été également fabriqués pour la production de canne, des équipements de stratification pour la qualité des cannes, des réducteurs, des centrifugeuses, des compresseurs, des turbines, et des petites pompes de profondeur » (Bell et Dello, 2005, p. 34).

Les efforts industriels se sont concentrés également sur des secteurs de pointe, comme la haute technologie des systèmes automatisés et la biotechnologie (Bell et Dello, 2005, p.35). La fabrication

du premier ordinateur cubain en 1968 – modèle CID 201 – et sa fabrication en série (en complément de la fabrication de téléviseurs, de calculateurs, de radios...) à partir de composants importés, a été une concrétisation importante de la recherche technoscientifique (*ibid.*, p. 48). De même, durant les années 1980, avec l'aide de l'Union soviétique et des pays de l'Europe de l'Est, les scientifiques cubains ont mis en place une industrie pharmaceutique qui a permis de couvrir 85% des besoins nationaux. Les centres de recherche biogénétique, notamment les *Finlay Institute*, *Genetic Engineering and Biotechnology Center* et *Immunoassay Centre*, ont contribué activement à la création de vaccins comme le vaccin recombiné contre l'hépatite B, le vaccin contre la méningite, l'interféron obtenu au moyen du génie génétique, et la création du système ultramicroanalytique assisté par ordinateur, permettant la création de trousseaux de matériel d'analyse clinique pour le contrôle sanitaire des populations nombreuses (*cf.* chapitre IV).

La présentation de ces différentes avancées du développement industriel national ne pourrait toutefois masquer les failles structurelles de l'économie cubaine et les incomplétudes du processus d'industrialisation du pays, parmi lesquelles : la sous-utilisation des capacités productives, les déficiences dans la réalisation des investissements, la faible intégration entre les entreprises d'un même secteur, les exportations industrielles limitées, les surcoûts de production...

2.3.3 La vulnérabilité de la dépendance de l'économie cubaine

La caractéristique principale de la construction de l'économie socialiste cubaine a été la forte intégration au CAEM. Elle a constitué ainsi sa principale faiblesse, même si les nouveaux rapports avec l'Union soviétique ont radicalement évolué par rapport à la période néo-coloniale. La principale différence est à rechercher dans l'activité sucrière qui constituait une forme d'« *industrie industrialisante* », car d'autres activités en dépendaient tout au long de la chaîne de production. Cette stratégie, définie par De Bernis (1977), se fonde sur le fait que les « *industries industrialisantes* » sont « *celles qui sont capables dans un environnement daté, d'entraîner un noircissement systématique de la matrice industrielle et la mise à disposition de l'économie d'ensembles nouveaux de machines qui accroissent la productivité* » (De Bernis, 1977). Il s'agit en réalité d'accélérer le noircissement (ou *fin tissage*) de la matrice des échanges industriels, en profitant des effets d'entraînement aval générés par les industries lourdes.

Dans le cas de Cuba, par la modernisation des techniques culturales de la canne à sucre et des efforts scientifiques notamment agronomiques, permettant la modernisation, l'agriculture devait servir de débouché principal à l'industrie nationale. Celle-ci devait fournir des biens d'équipement, des services de base (l'électricité, irrigation) et des produits chimiques (engrais, pesticides...). Les industries cubaines « *industrialisaient* » l'agriculture, en augmentant la productivité et la production dans l'agriculture. Elles permettaient ainsi aux industries agricoles de se reproduire de façon élargie

(production de rhum, dérivés de la canne à sucre...) pour industrialiser l'agriculture et construire d'autres industries (transport de charge, construction de bâtiments industriels, production d'électricité...). C'est dans un second temps qu'il faut véritablement trouver la finalité cubaine de son « *industrie industrialisante* », car grâce au jeu des effets d'entraînement, l'investissement devait s'orienter, en principe, vers des industries de transformation tournées vers la consommation alimentaire.

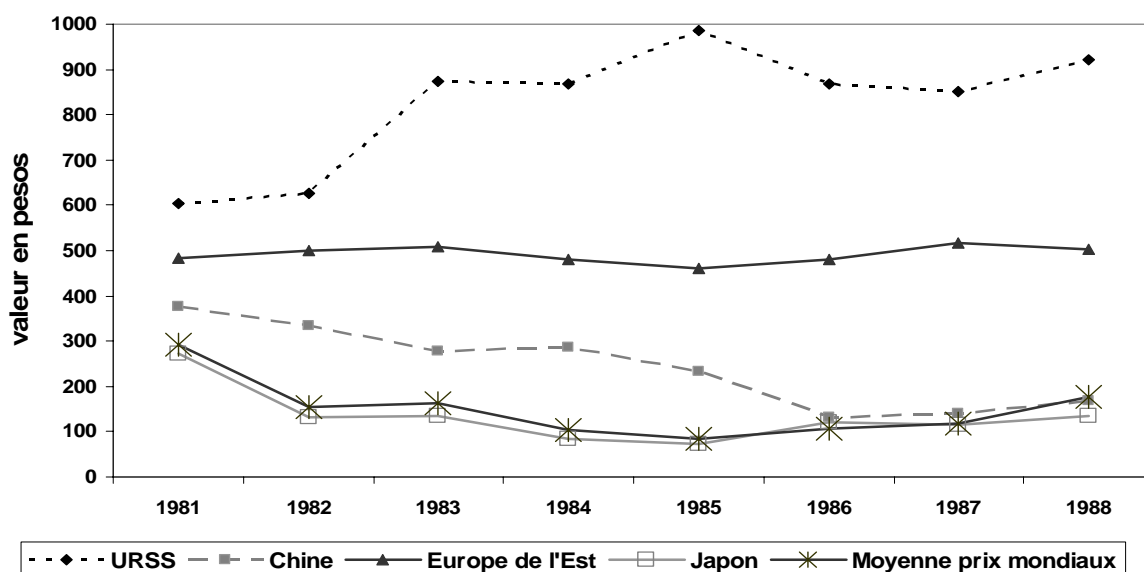
Malgré ces conditions structurelles favorables, Cuba possédait une économie trop ouverte, avec des exportations fortement concentrées sur des produits de base, donc très vulnérables aux chocs extérieurs. L'économie cubaine était la plus ouverte du CAEM, sa dépendance vis-à-vis des importations et des exportations représentait la moitié de son produit global (Mesothra, 1997). Malgré l'expansion industrielle du pays, la multiplication par 9,7 du volume du commerce extérieur entre 1960 et 1985, le développement industriel n'arrivait pas à modifier la structure monopoliste des exportations par produit. En 1975, ce phénomène de dépendance était extrêmement marqué puisque le sucre constituait à lui seul pratiquement 90% des exportations cubaines (cf. tableau III.9). Le sucre n'était donc pas parvenu à être un produit parmi d'autres dans l'économie nationale, il s'avérait être au cœur de l'accumulation économique et le seul produit à pouvoir générer les ressources nécessaires au fonctionnement du modèle de croissance extensive existant à Cuba (Monreal et Carranza, 2001, p. 274). Comme le décrivent Monreal et Carranza, ce modèle économique dépendait largement de la présence de facteurs compensatoires externes (crédits financiers, collaboration technique, termes de l'échange...), qui interagissaient comme un « *fort déstimulant pour le passage à un modèle intensif et efficace* » (Carranza et alii, 1995, p. 21).

L'autre effet déformant de la structure commerciale cubaine est identifié à partir de la répartition géographique des exportations. Celle-ci s'est complètement modifiée avec la révolution. Les exportations vers l'URSS ont connu une progression annuelle moyenne de 8,8% sur la période 1959-1989, avec une forte impulsion sur la période 1959-1970, soit 24,8% de taux de croissance annuel. Si l'on analyse les données en termes relatifs, la dépendance géographique apparaît plus significative : les exportations de sucre vers l'URSS (en % du total exporté) représentaient 45% en 1970, 55,6% en 1986 et 45% en 1989. Si l'on considère le groupe des pays socialistes (URSS, pays de l'Est et Chine), la concentration s'élevait à 66,5% en 1970, 79,4% en 1986 et 78,3% en 1989 (cf. graphiques III.3 et III.4). Il existait donc une double dépendance économique, en termes de produit d'exportation et de répartition géographique²⁰⁵. Cette caractéristique intensifiait donc le « *processus de croissance extensive compensée par voie externe* » (Monreal et Carranza, 2001, p. 274). La capacité de

²⁰⁵ Cette situation a amené certaines critiques internes venant des grands responsables de la planification cubaine en 1978, dont le directeur de l'organisme de planification du pays, le JUCEPLAN (Junta central de planificación): « *Dans les vingt années qui viennent de s'écouler, nonobstant les extraordinaires avancées de notre révolution, nous n'avons pas atteint le rythme de croissance nécessaire pour nous permettre de sortir du sous-développement, ni réussir à résoudre la déformation structurelle dont nous avons héritée du capitalisme, en l'espèce, la dépendance externe de l'économie* » (Pérez, 1979, p. 147).

transformer les vastes ressources accumulées en un volume croissant d'exportations concentrées sur le produit sucrier a constitué un facteur de consolidation du mode extensif de croissance de l'économie. Des opportunités de dynamiser les exportations à plus forte valeur ajoutée (médicaments, composants électroniques...) ont été manquées. Les faibles relations intersectorielles, ajoutées à une technologie généralement importée et fortement consommatrice d'intrants énergétiques, ont provoqué l'augmentation des importations de biens intermédiaires pour le fonctionnement des industries. Le développement industriel n'a pas suffi à moderniser le secteur agricole et à le rendre suffisamment productif. Les niveaux de production agricole étaient généralement inférieurs à ceux que les ressources et les terres disponibles auraient permis d'obtenir (Merothra, 1997). À la fin des années 1980, Cuba importait des pays socialistes pour 63% des aliments, 98% du combustible, 86% des autres matières premières, 57% des produits chimiques, 80% des machines et équipements et plus de 70% des produits manufacturés (Álvarez, 1994), sans compter que l'approvisionnement soviétique en pétrole et sous-produits pétroliers couvrait près de 90% des besoins énergétiques du pays (Mesothra, 1997).

Graphique III.2 – Valeur d'achat de la tonne de sucre cubain et prix mondiaux, 1981-1988



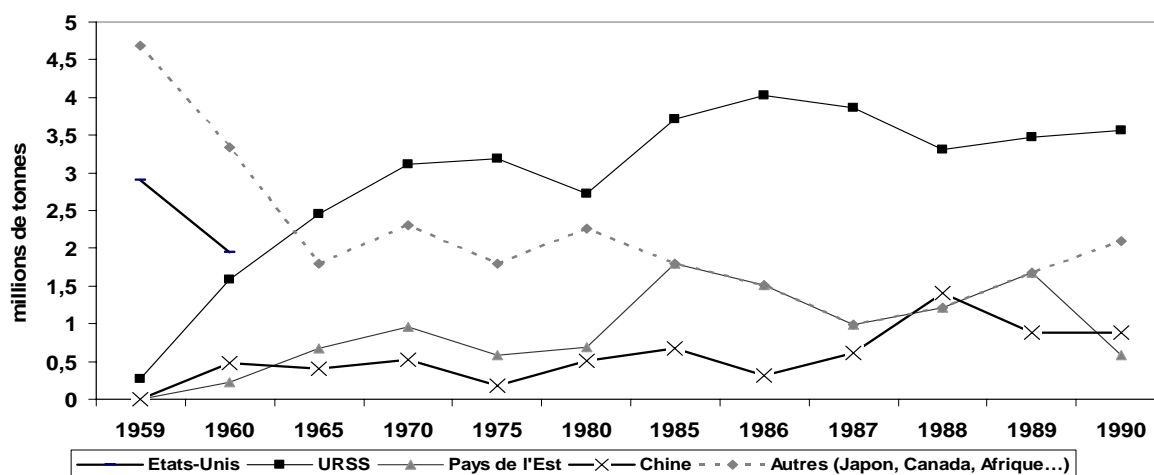
Source : ONE (années variées).

Tableau III.9 - Structure des exportations, Cuba 1957-1987

	1957	1970	1975	1980	1987
Sucre	80	76.7	89.8	83.6	74.3
Tabac	5.9	3.1	1.8	1.7	2
Produits des mines (nickel, cobalt...)	5.7	16.7	4.7	4.8	6.6
Autres (produits de la pêche, fruits citriques, café, boissons rhum,...)	9.3	3.5	3.7	9.9	17.1
Total	100	100	100	100	100

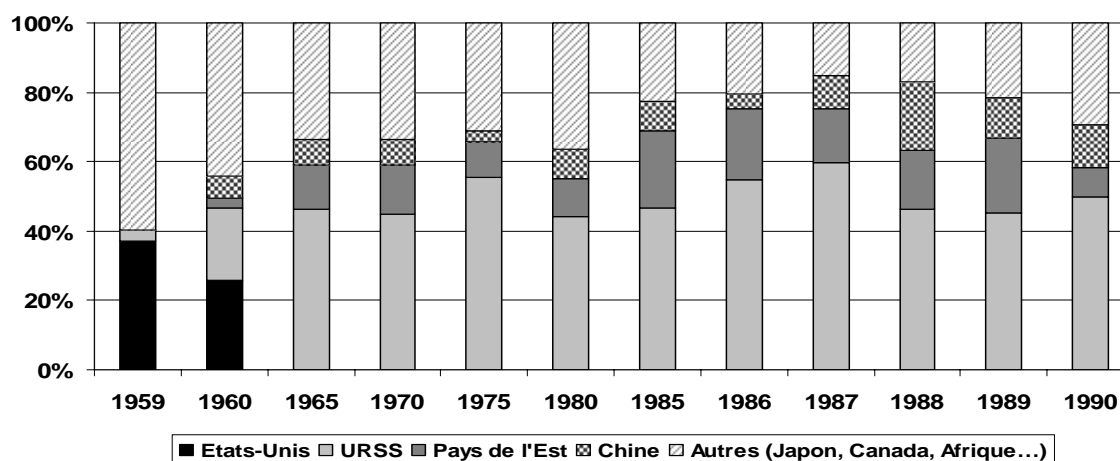
Source : Rodríguez (1990).

Graphique III.3 – Évolution des exportations de sucre par espace géographique, Cuba 1959-1990



Source : ISO (2002) et ONE (années variées).

Graphique III.4 – Répartition des exportations de sucre par espace géographique (en %), Cuba 1959-1990



Source : International Sugar Organization (années variées) et ONE (années variées).

2.2 Caractérisation du lien de causalité de la croissance économique vers le développement de la formation sociale

2.2.1 De la croissance économique vers l'investissement humain : une entrée analytique par les dépenses sociales et d'éducation

Une des spécificités de Cuba au début de la révolution est d'avoir organisé, sur une base totalement publique, une expansion quantitative et qualitative de son système éducatif pour répondre à une forte demande sociale de la part de la population. Les réformes successives de l'éducation ont cherché à articuler cette expansion avec une mise en cohérence entre le développement éducatif et le processus d'accumulation opérant au sein du système économique. Avec le projet de développement socialiste de l'économie, le système éducatif s'est trouvé fortement impliqué avec l'évolution des structures productives et des besoins planifiés. Ainsi, la dimension budgétaire résumée à la part relative de la richesse nationale consacrée aux dépenses sociales et d'éducation a pris une importance croissante dans l'économie. Mais la trajectoire historique du développement éducatif de la Cuba révolutionnaire montre que la relation entre éducation et économie ne peut se réduire à une dimension quantitative. En élargissant l'investigation, on s'aperçoit que le facteur idéologique et la légitimation politique de la dépense éducative restent très marqués dans le processus d'édification du système éducatif national. Le recouvrement de l'autonomie de la politique nationale en matière d'éducation a permis un mouvement social tiré vers le haut. Une politique de répartition égalitaire des revenus et des services collectifs – ou consommations collectives – a été mise en œuvre à partir de 1960. Elle était fondée sur la capacité de l'État socialiste à centraliser les revenus croissants d'une économie reposant sur l'activité sucrière et à répartir le « *surproduit* » de la compensation externe en faveur de la formation sociale. Ces « *consommations collectives* » concernaient l'ensemble des dimensions de la vie humaine (culture, santé, éducation, loisirs...). Elles sont intégrées aujourd'hui dans le concept, toujours en cours de précision, de « *développement des hommes* »²⁰⁶ (Fontvieille, 1994) :

« *Le concept de développement des hommes vise à exprimer l'hypothèse selon laquelle les dépenses engagées dans le sens d'une amélioration significative des conditions objectives d'existence de la*

²⁰⁶ Le concept de « *développement des hommes* » est intégré dans une logique particulière de l'accumulation des connaissances dans le processus de croissance des économies capitalistes. Celle-ci est repérée dans la transformation historique de la relation éducation-croissance par la théorie de la régulation systémique (Fontvieille 1990a ; Michel 1996). Précisant le renversement de la relation entre les dépenses d'éducation et la croissance matérielle en faveur d'une évolution procyclique après 1945 (Fontvieille, 1990), interprété comme un *processus d'autonomisation* (Michel, 1996, 1999) de la sphère du « *développement des hommes* », l'éducation et son accumulation relèveraient d'une forme opposée à la forme capitaliste dont elle est issue (Michel, 1996). L'éducation et les connaissances accumulées entreraient comme composantes qualitatives dans la sphère « *du développement des hommes* ». La croissance des dépenses d'éducation dans la phase de prospérité après 1945 « *laisse supposer que le développement des hommes tend à se dissocier de celui du capital et à devenir un des moteurs sinon le moteur de la croissance* » (Fontvieille, 1990a, p. 324).

population, auxquelles participent les dépenses d'éducation et de formation, produiraient leurs effets sur l'usage de la force de travail mais également sur toutes les dimensions de la vie humaine. Dans ce sens, c'est l'homme dans son intégralité sociale, culturelle, politique et familiale qui est appréhendée et non plus uniquement sa qualité de producteur au sein du processus d'accumulation » (Bouslimani, 2004, p. 20).

Michel et Vallade caractérisent ces « *consommations collectives* » dans le concept de « *développement des hommes* » de la manière suivante :

« Elles prennent en charge des besoins dont la satisfaction n'est pas directement nécessaire à la production tout en conditionnant la productivité apparente du travail. Leur nature explique qu'elles se développent à côté de la rémunération directe du travail, le salaire, et dans des formes propres qui échappent à une détermination purement marchande. C'est pourquoi les dépenses constitutives du 'développement des hommes' participent à ce que nous qualifions de dualisation de la composante humaine du rapport de production » (Michel et Vallade, 2004, p. 16).

Le caractère multidimensionnel du projet éducatif cubain né avec la révolution recouvre donc certaines spécificités qui dépassent, selon nous, la limite de l'entrée analytique par la dépense sociale ou d'éducation, et qui entrent pleinement dans le concept de « *développement des hommes* ». Nous reviendrons précisément sur ces caractéristiques de la révolution qui ont entretenu un fort contenu qualitatif du développement.

La campagne d'alphabétisation et l'enseignement post-alphabétisation des adultes au début des années 1960 ont contribué fortement à l'essor éducatif du pays. Cet effort considérable n'aurait sans doute pas été possible aussi rapidement sans un appui idéologique et politique : l'utilisation de l'émulation, la volonté, la recherche de dépassement de soi... (Huteau et Lautrey, 1973, p. 13). Il s'agissait pour les révolutionnaires de marquer l'acte de reconstruction du système éducatif comme une profonde transformation des hommes, fondée sur l'idée socialiste de l'« *homme nouveau* », antithèse de l'« *homme aliéné de la société capitaliste* » (*ibid.*). Cette finalité est également expliquée par le concept cubain de « *développement humain intégral* » (*pleno desarrollo humano*) (Menéndez, 2002).

Partant de là, la forte dimension humaine du développement a encouragé le gouvernement à mobiliser un nombre important de ressources pour investir dans le secteur économique procurant le plus de revenus – en l'occurrence le secteur agro-industriel sucrier –, pour permettre de consolider les bases sociales pour l'expansion économique future :

« La conception [cubaine] de la stratégie socio-économique est fondée sur l'idée que la croissance contribue au développement, que ses résultats immédiats soient transférés à toute la population et dirigés en faveur du développement humain dans tous les secteurs sociaux » (CIEM, PNUD, 2004, p. 41).

Sous bien des aspects, l'ensemble du mouvement social tiré vers le haut à Cuba rappelle la thèse du développement d'Austruy :

« Le développement est un mouvement qui bouleverse fondamentalement une société pour permettre l'apparition, la poursuite et l'orientation de la croissance vers une signification plus humaine » (Austruy, 1972, p. 103).

L'acteur principal du développement était l'État révolutionnaire, seul capable de permettre une complémentarité et une simultanéité entre une hausse de la productivité favorable à la croissance et une amélioration du développement multidimensionnel :

« L'étroite relation entre la structure économique et ses répercussions dans la vie sociale au sein d'un pays sous-développé comme Cuba, motive le nouvel État révolutionnaire à un traitement simultané des problèmes économiques et sociaux, révélant une conception théorique claire de la nature multidimensionnel du développement » (CIEM, PNUD, 2000, p. 52).

La politique de développement social s'est focalisée sur les besoins essentiels de la population (alimentation, santé, éducation et culture) :

« La politique de développement social consiste à permettre l'élévation du niveau de vie de la population au moyen de la croissance de la consommation individuelle, d'une part, et la satisfaction des nécessités de base au moyen d'un réseau de services sociaux, d'autre part. Elle doit permettre d'élever la qualité de la vie avec l'emploi de systèmes de mobilisation sociale, spécialement actifs dans des secteurs comme l'éducation, la santé publique, la culture et les activités sportives, et offrir des solutions aux problèmes des groupes les plus vulnérables de la population (enfants, femmes, personnes âgées et habitants des zones rurales) » (CIEM, PNUD, 2000, p. 52).

Les choix politiques de la révolution étaient imprégnés d'une volonté de rupture avec l'ordre néo-colonial antérieur et la volonté d'émancipation humaine attachée à l'idée de libération nationale, d'indépendance, de projet national de développement. Cela impliquait des efforts qualitatifs de formation : il s'agissait notamment de changer l'homme et de *« supprimer l'intérêt en tant que motivation psychologique »* (Guevara, 1967, p. 93). Cette conception de production des personnes par des personnes, de nature *« anthropogénétique »* pour reprendre l'expression de Boyer (2002), comme le laisse penser l'importance grandissante des services collectifs dans la société cubaine, est demeurée invariable dans le temps. Cet investissement dans l'homme est souligné par le chercheur cubain Alhama :

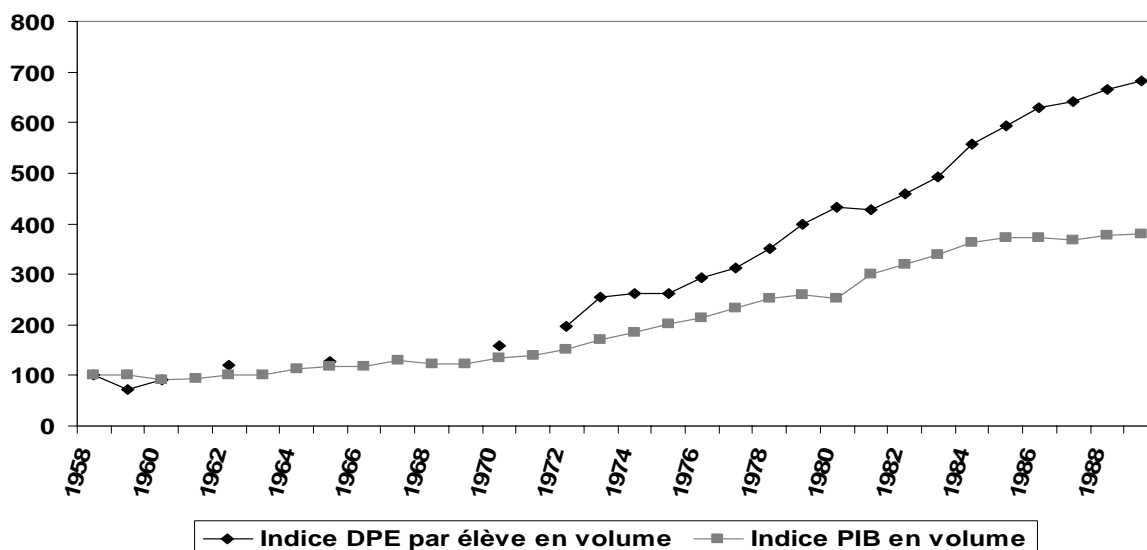
« Pour le capital, les connaissances et les capacités humaines sont des actifs comme les machines, les équipements ou installations, elles sont investies et sont rentabilisées au cours d'une période. Le capital humain vu ainsi, n'est pas du tout humain et n'est pas plus un capital intégré à l'individu dans la société capitaliste [...] Pourquoi nous nous référons au développement intégral de la personne ou à un concept plus historique comme le développement multifacétique de la personnalité, qui inclut des aspects non seulement techniques, mais moraux et esthétiques ? Ce développement dépend généralement de l'harmonisation des capacités et des nécessités des individus avec les possibilités qu'offre la société ; il dépend de beaucoup de la dynamique sociale de processus de formation des capacités et des nécessités de la force de travail. Le concept [capital humain] est exclusif, simpliste et élitiste, il ne tient pas compte des différentes dimensions de l'individu, ni de son développement intégral comme personne. Le concept [capital humain] devrait se référer à toute la richesse individuelle de la personne, ses connaissances, ses capacités, ses attitudes, ses valeurs, ses motivations et intérêts et aussi à son rôle dans l'activité sociale de l'organisation. On ne doit pas

simplifier les choses, en analysant et mesurant l'impact financier des connaissances, habilités et compétences, qui sont considérées comme des atouts ou des désavantages que par la seule organisation qui en a besoin pour atteindre les résultats espérés [...] Le 'capital humain', à notre sens, ne peut jamais seulement être des connaissances ou des ressources intellectuelles dont l'évaluation n'est valide que par le marché ; c'est comme réduire la personnalité de l'individu à ce qui est mesurable » (Alhama, 2004).

Nous concevons donc que la problématique de l'articulation entre l'éducation et le développement déplace le champ d'analyse généralement purement quantitatif vers une analyse intégrant des aspects qualitatifs. Les critères budgétaires sont nécessaires, sans toutefois être suffisants pour comprendre la nature de l'investissement dans l'homme.

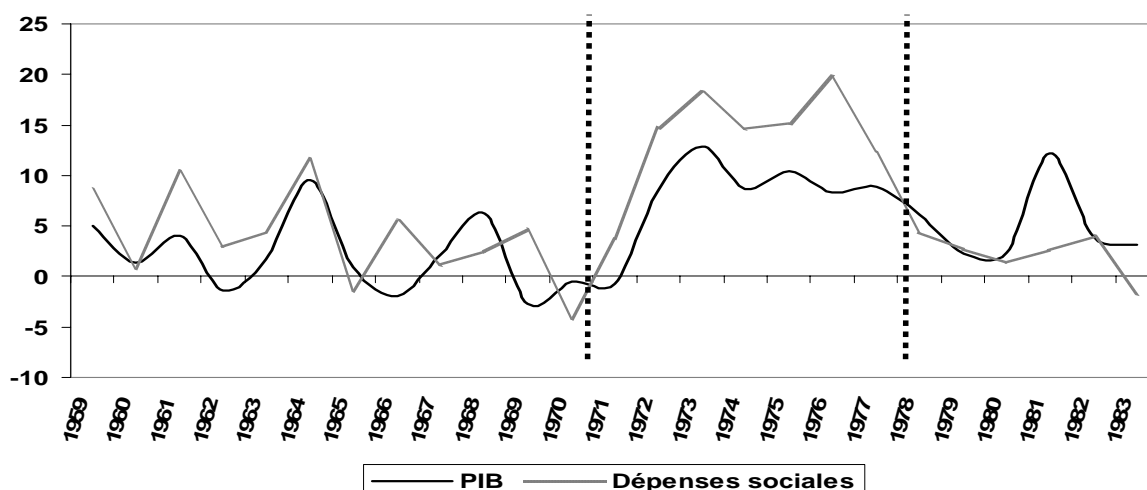
Ceci étant, dans l'objectif de contribuer à la compréhension des formes de la relation éducation – développement, notre investigation va utiliser des séries indicielles originales relatives à l'évolution du PIB et de la dépense d'éducation, exprimées en volume, afin de pouvoir observer le mouvement réel des variables.

Graphique III.4 – Évolution comparée de l'indice de la dépense publique d'éducation réelle par élève et de l'indice du PIB réel (base 100 = 1958), Cuba 1958-1989



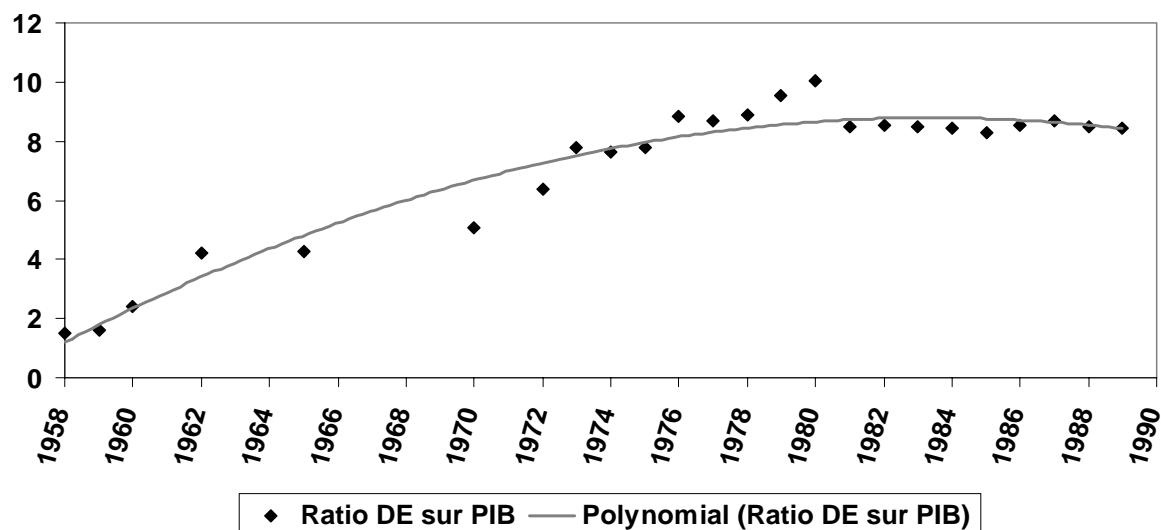
Source : calculs de l'auteur, d'après MINED (1995) pour les dépenses d'éducation réelles et Vidal et Fundora (2004) pour la série du PIB réel (aux prix constants de 1981).

Graphique III.5 – Rythme de l'évolution comparée de la dépense sociale réelle et du PIB réel (taux d'accroissement annuel), Cuba 1959-1983



Source : calculs de l'auteur, d'après Carnoy et Samoff (1990) pour les données de dépenses sociales et Vidal et Fundora (2004) pour la série du PIB réel (aux prix constants de 1981).

Graphique III.6 – Évolution du ratio dépense d'éducation (DE) sur PIB (%), Cuba 1959-1990



Source : calculs de l'auteur, d'après MINED (1995) pour les dépenses d'éducation réelles et Vidal et Fundora (2004) pour la série du PIB réel (aux prix constants de 1981).

La mobilisation par l'État des recettes d'exportation du sucre et de la forte compensation externe pour assurer le financement des programmes d'investissements sociaux a été opérée principalement durant les années 1970 (*cf.* graphique III.5). Contenue dans les années 1960-1970 autour de 2 à 4%, la part du PIB consacrée à la dépense publique d'éducation amorçait une croissance significative sur la période 1970-1980 pour atteindre un taux de 10% en 1980 (*cf.* graphique III.6). L'accroissement important du ratio de la dépense d'éducation sur le produit de l'économie était la conséquence d'une

augmentation conjuguée du PIB, qui s'est accru, en terme réel, à un taux annuel moyen de 6,5%, et de la dépense d'éducation en valeur de 14,0% par an entre 1970 et 1980 – la dépense sociale réelle augmentant de 10,5% par an entre 1970 et 1980. La priorité de l'éducation parmi les urgences sociales est confirmée à travers l'évolution de la valeur des dépenses sociales consacrées aux dépenses d'éducation (*cf.* tableau III.10).

Tableau III.10 – Répartition des dépenses sociales, Cuba 1959-1990

	Education	Sécurité sociale	Soins de santé
1959	35,2	52,8	12,0
1969	32,5	44,0	23,5
1979	54,0	28,7	17,4
1990	40,5	31,4	28,0

Source : Mesa-Lago (1997).

Entre 1970 et 1980, les dépenses d'éducation par élève ont été multipliées par quatre dans le primaire, par deux dans le secondaire et ont augmenté de 60% dans le supérieur (Carnoy et Samoff, 1990, p. 181). Cet effort éducatif sur le plan budgétaire est d'autant significatif en comparaison avec les autres économies planifiées, notamment celles des pays de l'Est. Ainsi, Mesa-Lago (1997) a souligné que les dépenses d'éducation à Cuba ont été relativement supérieures aux autres pays du CAEM. Cuba occupait en 1987 la première sur sept pays pour la dépense d'éducation en rapport au PIB (Cuba, URSS, Pologne, Hongrie, Tchécoslovaquie, Bulgarie et Allemagne de l'Est). L'importance cubaine accordée à ces dépenses était justifiée, souligne l'auteur, par la configuration démographique, qui comptait la population la plus jeune des pays du CAEM. Toutefois, Cuba se singularisait comme étant le seul pays à économie planifiée, et assurément le seul pays au monde, à mobiliser une telle quantité de ressources pour l'éducation en rapport à son PIB. Le PIB *per capita* de Cuba était pourtant plus faible que d'autres pays socialistes : il représentait, en 1987-88, moins de la moitié (41,2%) de celui de l'URSS, respectivement 60% (Pologne), 53,8% (Hongrie), 31% (Tchécoslovaquie), 51,9% (Bulgarie) et 31% (RDA) (Banque mondiale, 1992).

Carnoy et Wertheim ont qualifié ce niveau d'investissement éducatif comme « *hors norme* ». Au début des années 1970, le ratio dépenses d'éducation / PIB était de 6,2%, ce qui dépassait de plus de deux points les recommandations de l'UNESCO, qui fixaient un objectif à atteindre de 4% (Carnoy et Wertheim, 1979, p. 133). Cuba dépensait en moyenne 114,4 dollars états-uniens par élève dans le primaire en 1973-74 comparé à 34,2 dollars états-uniens pour un élève du primaire au Honduras et respectivement 16,6 dollars états-uniens en Colombie en 1973 (*ibid.*). L'indicateur cubain de ressources allouées à l'éducation (en % du PIB) est largement supérieur aux principaux pays d'Amérique latine dès 1970, avec une très forte différence durant la décennie 1980, marquant par la même occasion une supériorité vis-à-vis des États-Unis.

Tableau III.11 – Comparaison des ratios dépenses d'éducation / PIB (en %), Cuba 1960-1990

	1960	1970	1980	1990*
Cuba	3,1	6,2	9,1	8,7
Argentine	2,1	2,8	2,7	3,3
Brésil	1,9	-	3,6	4,6
Chili	2,7	3,0	4,6	3,0
Colombie	1,7	-	1,9	3,5
Mexique	1,2	3,5	4,7	4,1
Panama	3,6	5,2	4,9	5,5
Etats-Unis	5,3	5,2	5,0	6,4

Notes (*) = les données de 1990 sont une moyenne des données disponibles obtenues pour chaque pays sur la période 1989-1993.

Source : calculs de l'auteur, d'après UNESCO, *Yearbook* (années variées).

En définitive, la logique de redistribution du produit économique issu principalement de l'activité agro-industrielle sucrière en faveur de l'investissement dans l'homme, a été la principale caractéristique « *développementaliste* » du processus d'accumulation²⁰⁷. En lien direct avec l'accroissement considérable de la dépense éducative orientée par la perspective cubaine du « *développement humain intégral* », il est intéressant de noter l'importance de la compensation externe. Certains auteurs (Marques-Pereira et Théret, 2002) utilisent le terme de « *rente* » extérieure dont Cuba aurait bénéficié lors de son intégration économique au sein du CAEM – cette aide prenant la forme d'aides directes (dons et prêts à bas taux d'intérêt) et indirectes (bénéfices issus des termes de l'échange avec les pays membres du CAEM). Il est certain que l'assistance du CAEM, et en particulier celle de l'Union soviétique, a été déterminante dans l'accélération du développement de la formation sociale, ce qui a caractérisé Cuba de la plupart des pays dits « *rentiers* ». La capacité de mobilisation par l'État cubain des fonds tirés de l'assistance soviétique pour assurer l'expansion durable du financement des programmes d'investissement social a été cruciale pour le développement. Soulignons que l'aide extérieure est arrivée postérieurement à l'édification du premier pilier fondamental du développement humain : la Campagne d'alphabétisation. Celle-ci a été réalisée sans aucun appui extérieur.

2.2.2 La consolidation des bases qualitatives du développement éducatif : l'encadrement pré-scolaire et la formation professorale

²⁰⁷ Nous rejoignons ici l'idée du « *processus d'accumulation* » définie par Furtado qui distingue l'accumulation au sein du système de production – « *l'accroissement de la capacité du système largo sensu, y compris son infrastructure physique et la capacité humaine pour le faire fonctionner* » –, de l'accumulation hors du système productif – « *dans l'infrastructure urbaine [...], dans les biens de consommation durables, dans les monuments, les temples et établissements culturels, dans les systèmes de sécurité, dans le développement de la capacité humaine non liée aux activités productives* » (Furtado, 1989, p. 55). La caractéristique « *développementaliste* » insiste, selon nous, sur l'ensemble des dimensions humaines du processus d'accumulation, *i.e.* une forme d'« *accumulation sociale* ».

En lien avec le paragraphe précédent, il convient d’admettre que la plupart des études sur le « *capital humain* » utilisent des indicateurs strictement quantitatifs de l’éducation. Seules quelques études considèrent l’aspect qualitatif comme fondamental (Altinok, 2006). Nous avons nous-mêmes tenté de donner une appréciation à la qualité du facteur éducatif dans le travail selon les niveaux d’études complétés, mais c’est insuffisant. Le cadre méthodologique généralement adopté par le traitement conventionnel du « *capital humain* » insiste sur le fait que le capital a la même valeur, indépendamment du champ dans lequel intervient l’agent porteur de ce capital. Bailly et Chatel reprochent à l’économie de l’éducation de ne s’intéresser qu’au produit fini, sans porter d’analyse au processus de formation du « *capital humain* », ni de la manière dont se construit la productivité :

« En considérant le produit éducatif comme un résultat, une donnée objective dont la pertinence s’impose aux acteurs, il n’est plus nécessaire pour l’économiste de s’interroger sur les caractéristiques du processus de production à l’œuvre et donc sur les caractéristiques du produit lui-même. La manière dont le système éducatif construit son produit n’a pas de sens dans ces analyses, de sorte que l’incertitude qui pèse sur sa réalisation et la pluralité des qualités dont il est constitué ne sont pas prises en compte » (Bailly et Chatel, 1999, pp. 278-279).

En somme, le caractère multidimensionnel et qualitatif de l’éducation que recouvre le concept cubain de « *développement humain intégral* » est absent dans la relation quantitative éducation-croissance. Il convient donc d’en préciser maintenant quelques éléments importants dans la relation qualitative éducation-développement.

Le premier facteur essentiel au « *développement humain intégral* » cubain a trait, selon nous, à la programmation de l’enseignement pré-scolaire, inexistant avant la révolution. L’étroite complémentarité entre l’éducation et la santé dans la politique sociale cubaine a été l’un des éléments clés du développement. Le premier objectif sur le plan de la santé a été de réduire le taux de mortalité infantile avec la participation active des organisations de masse, comme la Fédération des femmes cubaines (F.M.C). L’apprentissage des règles d’hygiène élémentaire durant la campagne d’alphabétisation avait permis de diminuer de près de moitié le taux de mortalité infantile des enfants d’âge pré-scolaire (Huteau et Lautrey, 1973, p. 44). L’intérêt social d’une telle mesure est qu’elle a permis de favoriser « *le développement des enfants sains* », garantissant ainsi une meilleure capacité d’apprentissage des élèves²⁰⁸. Ce double objectif, sur le plan de la santé et de l’éducation, s’accordait à

²⁰⁸ Notons que cette politique a précédé largement les recommandations récentes des institutions internationales en matière de protection et d’éducation de la petite enfance (programmes PEPE). Le dernier rapport de l’UNESCO concernant le suivi de l’Éducation pour tous (EPT) – *L’exigence de qualité* – souligne : « *une meilleure prise en charge des enfants d’âge pré-scolaire est associée à un meilleur développement cognitif et social* » (UNESCO, 2005, p. 17).

un changement des rapports sociaux, où les premières années de l’enfant étaient considérées comme essentielles dans le processus de socialisation. L’expérience des jardins d’enfants (*circulos infantiles*), l’équivalent de nos écoles maternelles, s’est développée rapidement avec une répartition homogène dans l’ensemble du pays.

Tableau III.12 – Évolution des établissements d’enseignement pré-scolaire, Cuba 1965-1989

	1965	1970	1975	1980	1985	1989
Établissements	166	606	658	820	844	1072
Enfants inscrits en fin d’année	17 161	47 370	60 424	91 736	103 362	149 309
Personnel éducateurs	1 926	4 719	8 463	14 174	19 749	26 690
Mères bénéficiaires	14 301	32 307	54 179	82 951	95 694	136 557

Source : ONE (années variées).

Cette expansion des établissements a notamment facilité l’intégration des femmes dans la société du travail. Les données statistiques montrent une croissance très significative des moyens humains et matériels consacrés à la protection de la petite enfance, permettant de répondre avec efficacité aux besoins en pleine croissance. Signalons également l’amélioration de la formation des éducateurs, qui s’est accélérée avec la création d’un Institut de l’enfance, le 1^{er} juin 1971.

Un second facteur qui a contribué au « *développement humain intégral* » a été la priorité donnée à la capacitation des professeurs (Bayart, 2006). Compte tenu de la politique volontariste en faveur de l’expansion des différents enseignements, et notamment la généralisation de l’enseignement primaire, la révolution a nécessité un besoin considérable de professeurs, avec une capacité d’adaptation et de mobilité pour travailler dans les zones reculées du pays, particulièrement dans les montagnes. L’urgence de la satisfaction des besoins a impliqué un recrutement souvent trop précoce des candidats²⁰⁹. L’extension du nombre d’Écoles normales – leur nombre a été porté de trois (avant la révolution) à six, soit une dans chaque province du pays –, a permis de répondre, avec une certaine souplesse, aux problèmes posés par le développement socio-économique des régions. L’objectif a été

²⁰⁹ Huteau et Lautrey considèrent cette précipitation comme un défaut dans la qualité de l’enseignement, liée à l’inexpérience de très jeunes professeurs : « Lorsque l’on visite les écoles cubaines, une conséquence visible de cette politique de recrutement est la jeunesse des professeurs. On a parfois du mal à distinguer les enseignants des élèves. Un élève qui termine le dixième grade à l’âge normal a 16 ans. Autrement dit, ce sont les jeunes gens de 16, 17, 18 ans qui seront recrutés en masse pour enseigner dans le cycle secondaire de base. Souvent ceux qui deviennent instituteurs dans l’enseignement primaire sont encore plus jeunes. Il est certain qu’avec une forte proportion de maîtres jeunes et inexpérimentés, l’enseignement cubain se trouve encore moins en mesure d’obtenir de forts pourcentages de réussite dans un pays où le niveau culturel de la population est bas » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 91).

d'affecter dans chaque province des professeurs qui en étaient issus, et d'inciter les jeunes à la formation professorale du fait de l'existence d'un établissement de formation à proximité de leur lieu de vie. La gratuité de la formation professorale constituait un facteur supplémentaire d'homogénéisation du tissu social. L'inexistence de rupture entre l'école et la famille, entre les professeurs et les conditions de vie des élèves contribuait à cette homogénéisation. Comme le souligne le Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous en 2005 : « *l'absence de but social explicite dans la politique d'éducation peut aider à expliquer la fréquente inefficience des systèmes scolaires publics dans les pays en développement* » (Unesco, 2005, p.87). Précisément, à Cuba, dès les premiers moments de la révolution, la macrostructure économique, politique et sociale a trouvé une certaine cohérence avec le développement de l'éducation dans un espace social évitant l'exclusion, grâce à l'application du concept d' « *égalité des conditions éducatives* » (cf. Mulot, 2003). Les frontières entre les groupes sociaux étant diffuses, conséquence de la volonté d'égalité, le social étant placé au-dessus de l'individuel, les élèves ne se divisaient pas en groupes sociaux distincts, il n'existait donc pas de distanciation sociale entre le propre idéal social des élèves et des familles et celui de l'école. Les disparités entre le milieu social des enseignants et celui des élèves étaient réduites au maximum. L'éducation cubaine avec la révolution n'a pas été considérée seulement comme un ensemble de résultats, mais surtout comme un processus d'intégration sociale. Dans ce processus, la formation professorale constituait une pièce maîtresse du programme pédagogique révolutionnaire. Sur les professeurs, reposait l'essentiel des tâches permettant la socialisation, qu'elle soit réalisée dans l'école ou hors de l'école. Celle-ci constituait également une institution idéologique, puisqu'elle intégrait dans ses missions le développement de la « *conscience socialiste* ». L'instituteur était souvent membre des organisations de masse et devait s'occuper des plans locaux de développement économique. Il devait donc assumer des heures supplémentaires, que le ministre de l'Éducation décrivait comme l' « *horaire de la conscience* » :

« *L'horaire de la conscience n'a pas été institué pour gêner ou incommoder qui que ce soit, mais pour retenir les instituteurs le plus de temps possible dans les écoles, c'est-à-dire au moins quarante heures par semaine* » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 53).

La conséquence de l'effort de formation des professeurs a été une amélioration du ratio élèves-enseignants. L'indicateur a baissé sensiblement à tous les niveaux d'enseignement. Malgré la progression considérable des effectifs scolarisés (cf. chapitre I), la politique active de formation professorale, à laquelle assurément la « *haute estime* » de la fonction enseignante dans la société cubaine a joué en faveur de la motivation des étudiants pour commencer une carrière de professorat (Gasperini, 2000, p. 21), a soutenu l'expansion qualitative du système éducatif. Celle-ci étant largement appuyée par l'effort budgétaire, nous l'avons souligné précédemment. Les questionnements d'ordre qualitatif qui ont émergé avec l'édification du système éducatif cubain n'ont donc pas été écartés par la stratégie d'expansion quantitative de l'éducation.

Tableau III.13 – Évolution du nombre de professeurs et ratios élèves-enseignants, Cuba 1969-1988

	Enseignants (préprimaire)	Ratio	Enseignants (primaire)	Ratio	Enseignant (secondaire)	Ratio
1960	7 200	15,1	29 924	34,4	4 055	17,5
1970	12 714	14,3	60 592	25,2	14 334	11,9
1975	15 800	11,8	76 830	23,3	30 052	12,7
1980	19 221	10,5	84 041	17,5	51 933	13,0
1985	25 041	8	77 111	13,9	51 240	12,4
1989	120 697	8,1	71 887	12,3	48 027	10,2

Source : ONE (années variées).

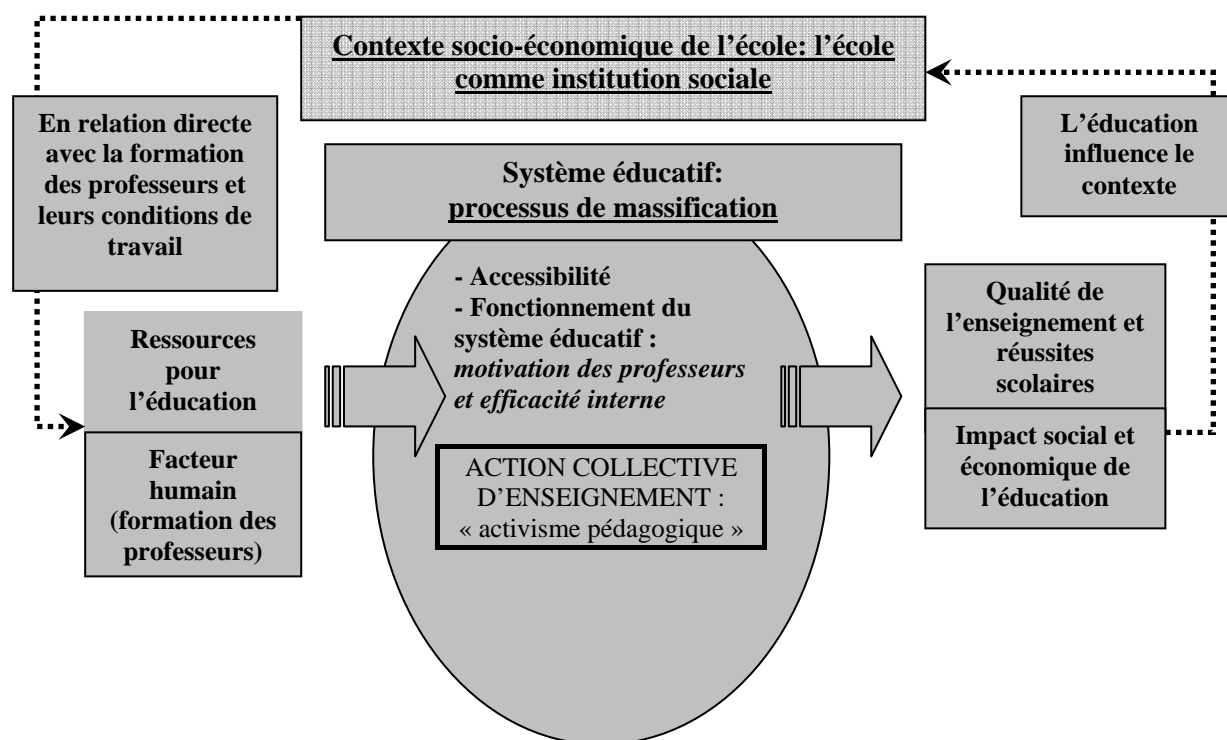
Une caractéristique essentielle à signaler, selon nous, qui justifie l'amélioration qualitative de l'expansion éducative et contribue au concept de « *développement humain intégral* », est le processus pédagogique de formation des professeurs, notamment leur immersion dans le « *milieu environnant de l'enseignement-apprentissage* » (*medio ambiente de enseñanza-aprendizaje*) (Bayart, 2006). L'utilisation récurrente de l'expression « *enseignement-apprentissage* » dans la réflexion pédagogique cubaine détermine une relation didactique entre le professeur et l'élève, que les cubains décrivent comme « *un processus pédagogique qui possède les caractéristiques essentielles de celui-ci, mais se distingue en étant beaucoup plus systématique, planifié, dirigé et spécifique, dans la mesure où la relation enseignant-élève devient beaucoup plus didactique et plus direct, et où la finalité est le développement intégral de la personnalité des apprenants* » (González et Recarey et alii, 2004).

« *Le milieu environnant de l'enseignement-apprentissage* » a l'avantage d'intégrer l'ensemble des acteurs et tous les paramètres qui interagissent dans les conditions socio-économiques, socioculturelles et professionnelles, celles-ci influençant directement l'acte d'enseigner (cf. schéma III.1). La démocratisation de l'éducation ne se limite pas à une éducation pour tous, elle implique une participation de toute la société, au travers de ses organisations et institutions représentatives, tant au niveau scolaire qu'extrascolaire²¹⁰. Ainsi, les enjeux du développement éducatif sont largement débattus au niveau local – du quartier par exemple –, pour ensuite être discutés au niveau de l'administration centrale. Le « *mouvement d'activisme pédagogique* » est un moyen de trouver les méthodes d'amélioration permanente de la qualité de l'éducation, en suscitant le « *recyclage* » des connaissances des professeurs (Huteau et Lautrey, 1973, p. 56). Ainsi, l'émulation joue entre les élèves, entre les enseignants et entre les écoles pour trouver de nouvelles innovations pédagogiques.

²¹⁰ Notons que ce mode d'organisation pédagogique a été inspiré par l'éducateur soviétique Makarenko, inventeur du concept de « *collectivité éducative* » (Makarenko, 1957) et très influant au début de la révolution dans le courant de la pensée pédagogique cubaine. Aujourd'hui largement reconnue dans la pédagogie progressiste, cette méthodologie de l'apprentissage insiste sur l'indissociabilité des liens extérieurs et intérieurs, la corrélation entre la collectivité générale et les collectivités primaires, les types de rapports intracommunautaires et les fondements organisationnels de la collectivité au niveau local, proche des écoles : écoles, famille, club, organisation sociale, communauté de production, quartier, etc.

La réussite est récompensée et il existe des mécanismes pour garantir que l'expérience profite à tous par l'intermédiaire des « *collectifs pédagogiques* ». Ceux-ci rassemblent les professeurs, enseignant la même matière, et qui se retrouvent fréquemment pour échanger des expériences et élaborer collectivement des programmes, des méthodes pédagogiques (Gasperini, 2000, pp. 9-14). Chaque participant au « *collectif pédagogique* » est incité à encourager l'amélioration de l'enseignement. L'originalité du processus repose sur la faculté de gérer les informations locales pour en permettre une large diffusion au niveau national. Il existe donc simultanément une base de réflexion active en bas de l'échelle du système éducatif – *décentralisation* de l'investigation pédagogique au niveau de l'école – et une *centralisation* des programmes d'enseignement, qui est le résultat de la synthèse des expériences pédagogiques réussies dans chaque province ou localité. L'ensemble de ce processus a constitué sans aucun doute un facteur important pour garantir un niveau qualitatif élevé dans le processus de massification de l'éducation.

Schéma III.1 - La prise en considération du contexte socio-économique de l'école dans la formation des professeurs



Source : Bayart (2006).

2.2.3 Le développement d'une « culture de masse »

L'accroissement de la dépense éducative dirigée en faveur du « *développement humain intégral* » s'est traduit par une expansion du secteur des activités culturelles. L'enseignement de l'art dans la période pré-révolutionnaire était limité à un ou deux conservatoires subventionnés par l'État, à un certain nombre de conservatoires privés avec une multitude de professeurs privés qui exerçaient à domicile ou se rendaient directement chez les élèves. En général, l'enseignement artistique était caractérisé par l'absence de méthodes, de techniques ou de programmes cohérents, avec une domination dans le secteur de la musique pratiquement exclusive de l'enseignement du piano (Otero, 1972, p. 17).

La recherche de formules permettant d'accélérer la sensibilisation de la population à la culture et de la faire participer à la création et à la vie artistique a amené les responsables à former un acteur culturel spécifique représenté par le « *moniteur artistique* » – celui-ci étant chargé de « *déceler, orienter, susciter et stimuler l'activité artistique dans les divers secteurs de la population* » (Otero, 1972, p. 20). Ces moniteurs ont largement favorisé la formation de groupes d'amateurs de théâtre, de musique et d'arts plastique. Leur solide formation – cinq années d'études – constituait un moyen sûr de garantir une progression de la qualité de la culture populaire dans les domaines suivants : théâtre pour enfants, théâtre pour adultes, arts plastiques, musique, récits pour enfants... Le gouvernement a mis sur pied très tôt un programme d'éducation artistique²¹¹ fondé sur le principe d'une association entre l'étude, le travail, le sport et le divertissement :

« Notre objectif est d'assurer l'intégration des nouvelles générations à la culture de masse dès les premières années d'études, en affermissant les racines de notre culture nationale et en assimilant le meilleur de la culture universelle. Dans les écoles où le plan est en application, on a déjà noté une amélioration de la discipline et un changement d'attitude des enfants à l'égard de l'école dans la mesure où il y a participation de la totalité des élèves et où l'on ne se borne pas à distinguer quelques talents isolés. On a constaté aussi un développement de l'imagination des enfants et de leurs aptitudes manuelles » (Otero et Martínez, 1972, p. 23).

La méthode consistait à appliquer systématiquement des techniques pédagogiques spécialisées dans cinq domaines d'études artistiques : musique, danse, théâtre pour enfants, récits pour enfants et arts plastiques. L'ensemble de ces activités était directement intégré à l'enseignement polytechnique,

²¹¹ Il convient également de souligner les objectifs importants assignés à l'expansion des activités sportives. La contribution du sport à la formation morale, à l'entretien et la préparation de la force de travail, et à la création d'un potentiel de défense du pays, était à relier étroitement au choix stratégique des stimulants moraux dans la construction du socialisme. Castilla, ministre de l'Éducation en 1970, souligne : « *Cette participation toujours plus large au sport [...] nous permettra d'atteindre les objectifs que nous nous sommes fixés, et de voir surgir en nombre sans cesse croissant de bons athlètes dont les meilleurs représenteront notre pays dans les compétitions internationales où ils défendront nos couleurs. La participation massive au sport fournit également une nouvelle forme de loisir qui contribue au bonheur de notre peuple révolutionnaire. De la même manière, si nous sommes mieux préparés, si nous sommes plus forts et plus saints, nous pourrions mieux affronter n'importe quelle tâche, que ce soit dans l'étude ou dans la construction économique, ou encore, si cela s'imposait, dans la défense de la patrie* » (cité in Hernandez, 1984).

où l'objectif recherché était que les matières d'enseignement général tirent profit de l'enseignement des arts. Pour pallier le manque de personnel spécialisé pour toutes les écoles, les cours étaient diffusés à la radio, à la télévision... Les leçons de musique, les cours de danse, les principes et éléments du dessin..., constituaient ainsi l'essentiel des programmes audiovisuels.

La systématisation de ces efforts a abouti très tôt à l'instauration d'institutions spécifiques pour la création artistique et culturelle. Le développement de bibliothèques publiques dans l'ensemble des localités du pays a élargi l'accès à la lecture. La création d'un fond documentaire national avait pour objectif de conserver et publier principalement les documents relatifs à l'histoire pré-révolutionnaire, consolidant ainsi la mémoire de la culture nationale.

La croissance rapide du réseau national de bibliothèques a permis de développer un circuit culturel entièrement intégré à l'expansion du système éducatif. Les bibliothèques publiques centralisées devaient être à la disposition des chercheurs et des étudiants ainsi que des lecteurs cultivés, mais elles devaient également s'ouvrir aux lecteurs inexpérimentés et handicapés. L'une des expériences concrètes de la systématisation de la lecture pour les personnes handicapées fut la « *campagne d'alphabétisation des aveugles* » qui a débuté en 1979. Les bibliothèques publiques se sont adaptées pour les aveugles à partir du langage Braille. Le document d'appui rédigé par le typhlo-pédagogue Zacarias Alvisa, lui-même non voyant, servit aux personnes possédant une vision normale pour alphabétiser les personnes ayant des déficiences visuelles (Ramos, 1973, p. 118). La généralisation de cette méthode d'apprentissage a permis l'instauration d'un « *espace Braille* » dans chaque bibliothèque du pays.

D'autres institutions culturelles furent créées, comme l'*Union des écrivains et des artistes cubains* (UNEAC) en 1961, qui favorisait la création d'œuvres littéraires et artistiques et développait les relations culturelles avec les autres pays du monde et surtout avec les pays socialistes et ceux d'Amérique latine. L'*Institut cubain de l'art et de l'industrie cinématographique* (ICAIC), créé en 1959, était consacré aux activités de promotion du cinéma. Le cinéma constituait un moyen idéologique fort pour la révolution cubaine. Avec la conception idéologico-culturelle de la révolution, la manifestation artistique de la culture s'instrumentalisait par la production cinématographique, en offrant les premiers films cubains très marqués par les enjeux sociaux de la révolution. Les titres des films tournés entre 1959 et 1961 illustraient ainsi les premières mesures sociales : *Esta tierra nuestra*, *Tierra olivada* ou *Ralengo 18*, sur la réforme agraire ; *La vivienda*, sur la loi de réforme urbaine ; *El negro*, contre la discrimination raciale ; et *Historia de una batalla*, *Y me hice maestro*, *Cada fabrica una escuela*, *Una escuela en el campo*... sur l'alphabétisation. Il en était de même à propos des films retraçant l'épopée héroïque des chefs révolutionnaires du XIX^{ème} siècle ou ceux prenant part aux derniers combats pour la libération en 1959 comme *Muerte al invasor*...

La régionalisation de la culture cubaine était une autre des priorités pour le gouvernement révolutionnaire. L'intérêt de favoriser le rapprochement des peuples latino-américains à travers les échanges culturels, et principalement avec les pays hispaniques, était essentiel pour faire partager au-delà d'une œuvre (le roman, le théâtre, l'essai, la poésie, le conte...), le caractère « *exportable* » de la

révolution culturelle cubaine. L'institution culturelle, *La Casa de las Américas*, fondée en 1959, répondait précisément à cet objectif, en faisant connaître à Cuba les œuvres des autres pays d'Amérique latine et en proposant aux populations de ces pays un échange constructif fondé sur la valorisation culturelle hispanique et amérindo-aborigène.

La création littéraire fut également dynamique, le premier organisme de la révolution chargé de la production nationale de livre, l'*Institut du livre*, fut créé en 1960, ce qui fait de Cuba le seul pays d'Amérique latine, à l'époque, à promouvoir rigoureusement un mouvement massif d'édition de textes (Otero, 1972, p. 50).

Les conséquences d'un tel mouvement culturel en termes de consommation étaient immédiates. Les données que nous présentons ci-après portent sur la consommation de produits culturels une dizaine d'années après la révolution : en l'espace de deux années 1968-1969, un Cubain était consommateur de sept services culturels en moyenne.

Tableau III.14 – Développement des activités culturelles – Cuba, 1959-1990

	1959	1980	1990
Librairies en service	-	252	345
Titres édités	507	1143	1858
Livres et revues édités (en millions)	1,0	42,6	45,6
Bibliothèques publiques en service	21 *	196	338
Films (35 mm)	519	515	507
Films (16 mm)	62	692	716
Salles de vidéo	-	-	210
Musées	7	79	216
Galleries d'art	9	29	116
<i>Casas de Cultura</i> Maisons de la culture	72	132	260

Note (*) = Setién, 1977, p. 70.

Source : ONE (années variées).

Tableau III. 15 – Nombre d'utilisateurs des services culturels, Cuba 1968-1969

Activités	Utilisateurs
Théâtre*	1 761 320
Danse	562 262
Musique	22 245 975
Diffusion culturelle**	17 494 163
Littérature	481 054
Activités pour enfants	1 928 128
Exposition	1 958 418
Musées	502 140
Jardins sociologiques	6 309 420
Aquariums	840 263
Bibliothèques	3 725 120
TOTAL	57 809 263

Note (*) = y compris les spectateurs des théâtres pour enfants en 1968.

(**) = y compris les spectateurs des théâtres pour enfants en 1969.

Source : Otero (1972, p. 37).

2.3 L'intégration non exclusivement économique de l'éducation dans le développement productif

2.3.1 La solution cubaine à la combinaison de l'éducation et du travail : l'« école dans la campagne »

La principale contradiction économique à surmonter au début de la révolution a été de fournir à l'économie agro-industrielle une main d'œuvre semi-qualifiée de techniciens. Celle-ci avait fait particulièrement défaut au développement économique au début des années 1960, en limitant des opportunités de diversification agricole. Au début des années 1970, la production économique du pays qui dépendait essentiellement des ressources de l'agriculture et de l'élevage, de l'extraction minière, de la pêche en haute mer, du commerce maritime et des industries liées à l'exploitation de ces ressources, a conduit avec le progrès des techniques, à transformer le système d'enseignement. Celui-ci devait développer la formation technique et professionnelle, mais également des universitaires, des scientifiques et des techniciens supérieurs.

Loin d'être une préoccupation secondaire, l'énorme besoin de qualifications pour l'économie devait faire face au facteur démographique. En effet, la population scolarisable a cru avec la révolution beaucoup plus rapidement que le potentiel de main d'œuvre. Autrement dit, l'économie manquait de « bras », particulièrement dans le secteur agricole où les besoins manuels étaient énormes. L'économie ne pouvait pas mobiliser rapidement son produit éducatif : la première génération d'enfants nés et éduqués avec la révolution, ayant terminé le cycle du secondaire, sortait du système scolaire au milieu des années 1970.

Au début des années 1970, les objectifs de l'éducation révolutionnaire cubaine prenaient une forme précise pour répondre aux besoins de personnels semi-qualifié et qualifié. Ce fut l'objectif de la transformation des « écoles à la campagne » en « écoles dans la campagne » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 105).

La première solution au problème du manque de main d'œuvre agricole a été le développement de l'« école à la campagne », consistant à transférer pendant six semaines les élèves des écoles secondaires dans les zones rurales avec les professeurs, les employés des écoles et le matériel pédagogique nécessaire. L'intégration des élèves aux activités agricoles, culture des agrumes, du tabac, des bananiers, des légumes... révélait d'abord d'une motivation idéologique :

« Cette école répond à nos conceptions pédagogiques. Elle correspond à la réalité et à des besoins véritables. Elle repose sur la pensée marxiste la plus profonde, selon laquelle l'éducation et la formation de l'individu sont étroitement liées au travail productif et créatif ; elle est conforme à la pensée traditionnelle de notre pays et aux idées de Martí qui a également conçu des écoles de ce genre [...] Ce genre d'école offre la possibilité réelle d'éduquer les individus en combinant l'éducation, l'étude et le travail. Il ne s'agit pas, au stade actuel, d'une véritable école professionnelle. Loin de là : les jeunes gens ne se spécialisent pas ici dans l'agriculture, mais commencent à exercer des activités productives, à créer des objets de leurs propres mains et à se livrer à un travail manuel productif en plus de leur travail intellectuel. En d'autres termes, ils commencent à apprendre les techniques qui

permettent de produire les biens matériels nécessaires à l'homme et à acquérir l'habitude du travail, ce qui est le devoir le plus naturel et élémentaire de tout citoyen, au même titre que l'habitude d'étudier [...] Il ne faut pas perdre de vue le coût de ce programme d'éducation. Nous devons nous demander comment un pays comme le nôtre, qui n'est pas riche, peut réaliser un tel programme [...] C'est pourquoi nous ne pouvons continuer à développer de tels services à caractère social que si chacune des mesures que nous prenons est étroitement liée aux activités productives » (Castro cité in Figueroa, 1974).

Les dirigeants cubains étaient persuadés que c'était seulement en faisant adopter à la nouvelle génération née avec la révolution des « *comportements de producteurs* »²¹² (Huteau et Lautrey, 1973, p. 61) que la formation intellectuelle pouvait cesser d'être le pivot de l'« *homme intégral* ». La conscience de l'effort de production devait empêcher que l'« *homme nouveau* » soit ignorant des problèmes concrets de la vie rurale. Cette conscience n'était pas un due, elle se travaillait sur le terrain avec l'application du principe polytechnique d'éducation générale, élément socialement nécessaire et partie intégrante de toute pédagogie socialiste.

Toutefois, si la formule d'« *école à la campagne* » constituait un encouragement à la combinaison du travail et des études, elle ne répondait pas suffisamment aux attentes en termes de production économique. La faible période d'activité productive – six semaines dans l'année – correspondait plus à une introduction à la vie active qu'à une réelle contribution ou intégration de l'effort éducatif dans un objectif de production. De surcroît, le système éducatif subissait les conséquences d'une coupure annuelle des programmes du niveau secondaire, avec certains effets négatifs sur la qualité de l'éducation (Leiner, 1982, p. 77)²¹³. Une croissance des désertions et des retards scolaires a été observée durant les années 1960²¹⁴. Les raisons de ces défaillances semblent être associées au manque d'information ou tout simplement au manque de motivation (Huteau et Lautrey, 1973, p. 84). Des mesures immédiates furent prises pour endiguer ce phénomène de « *décrochage scolaire* » par la mise en place d'« *écoles ateliers* », offrant des rudiments de culture générale et une formation professionnelle. Il est difficile d'évaluer l'impact de ce « *pont éducatif* » offert aux enfants qui n'étudiaient pas et ne travaillaient pas. Toutefois, ces écoles-ateliers ont démontré une caractéristique permanente du système éducatif cubain : l'offre systématique d'une seconde chance en matière de formation.

²¹² C'est aussi une idée fortement inspirée de Martí qui écrivait : « *il faut tenir la plume l'après-midi dans les écoles, mais la bêche le matin* » (Martí, 1975, p. 46).

²¹³ Bowles a signalé que beaucoup d'étudiants des « *écoles à la campagne* » n'étudiaient pas aussi bien que lors d'un enseignement normal, ce qui posait problème en termes de réussite scolaire (Bowles, 1972a, p. 302). Les indices les plus visibles en termes de faible rendement du système scolaire étaient la désertion scolaire, les retards scolaires et les taux de réussite.

²¹⁴ On évaluait en 1969 à 2 180 000 le nombre d'enfants âgés de 6 à 16 ans dont 1 700 000 d'enfants inscrits dans les écoles, soit 400 000 le nombre évalué de désertions scolaires, dont 200 000 entre 12 et 16 ans. Le phénomène restait préoccupant jusqu'au début des années 1970 : en 1972, on estimait encore à 400 000 le nombre d'enfants de 6 à 16 ans non inscrits à l'école. En 1972, 700 000 enfants étaient en retard scolaire.

Les difficultés rencontrées – tant sur le plan pédagogique qu’économique – ont incité le développement des « *écoles de campagne* » avec l’idée principale d’une intégration à temps plein de l’éducation dans l’activité productive. Mener de front les études et le travail productif, séparer le travail intellectuel et le travail manuel dans l’éducation et dans la vie, imposait une intégration complète de l’école secondaire dans la campagne, de manière à ce que les élèves partagent en permanence théorie et pratique. Cette nouvelle formule (initiée dès 1966 dans la province de Camagüey), qui prétendait intégrer les jeunes dans les plans de développement économique et social dont la révolution assurait la mise en œuvre active en zone rurale, était motivée essentiellement par l’aspect idéologique. En l’occurrence, la construction de l’« *homme nouveau* » était largement mise en avant pour justifier cette combinaison plus étroite entre formation et travail. Même si l’aspect idéologique de ce projet était porté en première ligne des préoccupations par les dirigeants révolutionnaires, il faut souligner que le problème de main d’œuvre – notamment la pénurie de travailleurs manuels dans les plantations de canne à sucre – représentait une forte inquiétude à mesure que l’économie du pays s’orientait vers une spécialisation productive agricole en voie d’industrialisation.

L’exigence économique de combinaison des études avec le travail productif pour générer les ressources nécessaires au financement de la formation sociale nécessitait d’impliquer les étudiants dans les tâches agricoles. La solution de l’autofinancement de l’enseignement – à ne pas confondre avec l’autonomie financière des établissements²¹⁵ – fut un objectif clairement affiché par les dirigeants :

« Si nous analysons ce que coûte l’éducation, nous voyons que le pays consacre actuellement plus de 400 millions de pesos à ce secteur. Ce chiffre augmentera, bien entendu. Notre pays est pauvre et il est maintenant en développement. Si en 1980, le budget pour l’éducation doit être de 600, 700, 800 millions de pesos ou même un milliard, comment l’économie du pays pourra-t-elle supporter ces dépenses ? [...] C’est là l’avantage de combiner l’étude et le travail, car nous pourrions créer d’importantes richesses grâce à tous ces jeunes qui travailleront trois ou quatre heures par jour. La valeur de ce qu’ils produiront dépassera largement un milliard de pesos. Nous aurons aussi la possibilité de résoudre une importante contradiction : celle existant entre la pauvreté de notre pays et la nécessité de développer le plus possible l’éducation de la jeunesse. Voilà la solution économique du problème » (Castro in Figueroa, 1974).

Mais cette combinaison entre formation et travail posait certains problèmes immédiats de valorisation de l’éducation :

« Ainsi le niveau supérieur de l’enseignement moyen sera également lié aux activités productives. Aujourd’hui déjà les élèves de ce niveau prennent part à ces activités, mais leur travail est souvent

²¹⁵ La production d’une « école dans la campagne » s’intègre dans le plan agricole régional et ne permet pas d’obtenir des ressources immédiates. La centralisation des recettes par l’État et leur redistribution font que chaque école reçoit un financement indépendamment de ce qu’elle produit, la « *mentalité marchande* » étant contradictoire avec le projet pédagogique révolutionnaire.

sans rapport avec leur domaine de spécialisation, car nous avons besoin d'un grand nombre de travailleurs manuels dans les plantations de canne à sucre. Mais dans l'avenir, les jeunes gens prendront part à des activités en rapport avec la matière spécialisée qu'ils étudient » (Castro cité in Figueroa, 1974).

Même si les calculs de certains économistes ont montré que l'autofinancement de l'enseignement parvenait à être possible (Leiner, 1982, pp. 93-94 ; Gillette, 1978), se révélant toutefois être une solution onéreuse au problème spécifique de la scolarisation secondaire (Carnoy et Samoff, 1989), l'objectif recherché était avant tout qualitatif et propre au concept de « *développement humain intégral* ». La prise en considération de variables multiples, non seulement économiques, sous-tendait la construction d'un système éducatif dans son rapport étroit avec le contexte social et la vie culturelle locale, principalement dans les zones rurales. En définitive, l'« *école de campagne* », au-delà de fournir une main d'œuvre supplémentaire pour la récolte du sucre, consistait surtout à éliminer la différence socio-économique entre ville et campagne. L'éducation fut pensée principalement dans sa capacité à entretenir un contenu qualitatif du développement rural.

2.3.2 L'« école de campagne » comme instrument d'homogénéisation sociale

Nous l'avons précisé antérieurement, l'implantation de l'école secondaire dans la campagne avait un objectif économique mais répondait aussi à d'autres motivations. L'étudiant du secondaire tenait donc un rôle essentiel dans ce que l'on pourrait qualifier de « *politique émergente* » en matière de valorisation productive de l'éducation. En ce sens, les dirigeants ont considéré ce programme comme temporaire, à titre d'essai, pour ensuite le systématiser et le définir comme un projet novateur de développement national, tant sur le plan économique que social. Le projet de combinaison des études et du travail était censé transformer l'école en un instrument d'homogénéisation sociale.

Cette spécificité de l'objectif du développement des « *écoles de campagne* » démontre que l'aspect économique perdait de son influence à exercer ses effets dans les rapports sociaux qui restait hautement politisés sous le thème de l'égalité : un des grands objectifs de la planification a été justement d'éliminer les différences sociales existantes entre les différentes régions de l'île. Huteau et Lautrey qualifient ce processus de « *décongestion cérébrale* » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 111).

En effet, le gouvernement révolutionnaire s'est donné comme priorité de déconcentrer les services sociaux de la capitale au profit des campagnes, et cela en évitant de le faire par la contrainte. Le fait d'attirer les jeunes scolarisés issus des villes vers les campagnes devait inverser, mais en vain, une tendance démographique marquée par le phénomène de concentration urbaine (cf. tableau III.16)

Tableau III.16 – Évolution du taux d'urbanisation, Cuba - 1950-1990

1950	1955	1960	1965	1970	1975	1980	1985	1990
49,4	52,1	54,9	57,6	60,2	64,2	68,1	71,1	73,6

Source : Centro de Estudios Demográficos (1997).

La planification physique, en tant qu'instrument de développement des différents niveaux du territoire, était établie en tant que système « régulateur » des besoins de chaque région en fonction de considérations complémentaires, économique et sociale. Par exemple, l'implantation des écoles secondaires dans la campagne dépendait du type de production choisie pour l'école en rapport avec la capacité productive des sols. Mais surtout, l'insertion de écoles dans des zones de production devait éviter le phénomène d'« *isolement par rapport au milieu social environnant* » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 112). Cette politique présentait certains avantages :

« *Un des objectifs de cette planification a été d'effacer les grands déséquilibres territoriaux existant entre les différentes régions dans l'aménagement du territoire, entre la campagne et la ville, et à l'intérieur des villes ; d'améliorer les conditions de vie des populations urbaine et rurale ; de favoriser le développement agricole et industriel ; d'utiliser de manière efficiente le sol, ressource épuisable, par une localisation adéquate des activités productives et sociales, et par l'utilisation de la terre en accord avec les traditions et la vocation de ses cultivateurs potentiels ; de gérer de manière responsable les ressources naturelles ; et de protéger et réhabiliter l'environnement pour permettre un développement écologiquement durable* » (Caridad et Sanchez, 2001).

Pour lutter contre la déconnexion entre la zone de production et la vie sociale, l'« école de campagne » s'efforçait de jouer un rôle de « *promotion des échanges culturels entre la ville et les communautés agricoles composées des travailleurs et de leurs familles* » (Figueroa, 1974). Les centres éducatifs constituaient souvent, pendant les vacances, des « lieux de villégiature » où les infrastructures scolaires étaient mises gratuitement à la disposition des familles des élèves. Mais les vacances représentaient également l'opportunité de faire contribuer les familles à mi-temps au travail productif, leur permettant de bénéficier de l'autoconsommation (Huteau et Lautrey, 1973, p. 113).

Ce programme démontre que l'ensemble des solutions cubaines apportées au problème principal de manque de main d'œuvre étaient caractérisées par une recherche permanente des planificateurs de répondre à plusieurs difficultés à la fois, mais en préservant systématiquement la préséance à l'objectif social. La mise à disposition des établissements scolaires pour les familles durant leur séjour de villégiature solutionnait, tant soi peu, le problème du manque d'infrastructures touristiques dans le pays, et permettait parallèlement aux parents de découvrir le lieu d'enseignement de leurs enfants dans les internats (Huteau et Lautrey, 1973, p. 114). Sur le plan des objectifs de production, l'absence des élèves durant les vacances était supposée être compensée par la présence des parents, encouragés à travailler sur la base du travail volontaire et selon le principe de l'émulation (Bowles, 1972, p. 290).

Un autre élément d'importance associé à la construction de ce type d'écoles est qu'elle permettait d'entraîner avec l'« *urbanisation des zones rurales* » une intégration plus forte des jeunes filles issues des familles paysannes dans le système éducatif. La construction d'infrastructures permettait aux familles jusqu'alors dispersés sur le territoire rural de se concentrer dans des villages ou des communautés autour des établissements scolaires. Ainsi, la tradition rurale de l'abandon des études et du mariage au début de l'adolescence (de 13 à 16 ans) disparaissait progressivement avec la déconcentration des services sociaux et leur gratuité. Ces facteurs ont été liés de près au changement à

la baisse de la fécondité cubaine. Cette baisse a été le résultat de l'élévation sensible du niveau d'éducation et du niveau culturel des femmes, ainsi que de leur intégration massive dans la vie sociale et économique du pays. Les relations croisées entre les facteurs d'ordre socio-démographique et ceux d'ordre éducatif ne déterminaient pas pour autant un objectif de contrôle de la population, dans le sens d'une recherche d'une baisse de la croissance démographique. Le vecteur des relations entre population et développement défini à Cuba a été décrit de la manière suivante :

« Dans notre stratégie générale de développement et avec l'objectif fondamental de satisfaire les besoins fondamentaux matériels et spirituels de l'homme, le pays a mis en place une politique très définie de la population qui, sans définir spécifiquement des objectifs et des contrôles de la natalité, tend à obtenir une population qualitativement supérieure et qui a obtenu des valeurs de croissance de la population compatibles avec notre développement économique et nos perspectives. En ce sens, des mesures ont été adoptées : garantir des emplois à toute la population apte au travail ; incorporer la femme dans l'activité sociale et économique du pays en égalité de droits ; atteindre une urbanisation et un développement régional planifié ; garantir les progrès de l'éducation, de la culture et du système de santé qui touche toute la population de façon égalitaire » (CEPAL, 1984).

Le développement des « *écoles de campagne* » a permis une amélioration relative des résultats scolaires des élèves situés en zone rurale. Ainsi, pour l'année scolaire 1971-1972, le pourcentage de passage dans la classe supérieure dans les écoles secondaires rurales était supérieur de 11% à ce qu'il était dans les écoles secondaires urbaines. En 1972-1973, l'écart augmentait jusqu'à 16,2% (Figueroa, 1974). L'intérêt du programme est qu'il servait de tremplin pour la généralisation d'autres investissements dans la constructions scolaire en zone rurale, notamment l'aménagement de jardins scolaires productifs, des écoles professionnelles rurales pour les enfants âgés de 13 à 16 ans en retard dans leurs études, des instituts préuniversitaires ruraux, des centres polytechniques intégrés aux raffineries de sucre et aux autres usines, des instituts technologiques, des centres de formation pédagogique pour les professeurs du primaire, des antennes universitaires à la campagne...

En définitive, les « *écoles de campagne* » représentaient un moyen efficace pour répondre aux objectifs de couverture scolaire dans le pays. Dès le début des années 1980, Cuba était le pays qui obtenait le taux brut de scolarisation au niveau secondaire le plus élevé de la région d'Amérique latine et des Caraïbes avec un chiffre de 81%, dépassant de loin le second élève, l'Uruguay, avec un taux de 62% (Carnoy et Samoff, 1990) (cf. tableau III.17). Ce taux de scolarisation nous renseigne directement sur une certaine dynamique d'efficacité interne du système éducatif cubain.

Tableau III.17 – Évolution du taux brut de scolarisation dans le secondaire en Amérique latine et caraïbes, 1950-1990

	1950	1965	1970	1980	1990
Cuba	5	23	22	81	89
Argentine	10	28	44	56	71
Chili	11	34	37	53	73
Uruguay	17	44	59	62	71
Bolivie	5	18	25	37	37
Panama	9	34	39	61	63
Pérou	6	25	31	59	67
Mexique	3	17	23	49	53
Colombie	4	17	23	39	50
Venezuela	3	27	35	21	35
Equateur	4	17	26	53	55
Paraguay	2	13	16	27	31
Costa Rica	6	24	28	47	42
Rép. dom.	2	12	21	42	51
Nicaragua	3	14	17	41	40
Guatemala	2	8	8	18	23
Brasil	6	16	26	33	38
Honduras	1	10	13	30	33
Salvador	3	17	22	24	26
Haïti	1	5	6	14	21

Source : Nassif *et alii* (1984) pour les données de 1950, UNESCO (2000) pour les autres données.

2.3.3 *L'universalisation de l'université et la contribution de l'éducation à l'internationalisme cubain*

Au début de la révolution, La priorité de la politique d'éducation a été donnée à l'enseignement primaire et secondaire ensuite. L'accélération de la croissance économique à partir de 1970 a permis une augmentation des effectifs universitaires grâce à une croissance de l'effort budgétaire destiné au secteur de l'enseignement supérieur. Les nouvelles conditions du développement économique qui ont émergé – intensification des relations d'échanges avec les pays du CAEM, spécialisation agro-industrielle sucrière... –, imposaient une qualification plus élevée de la main-d'œuvre, c'est-à-dire au niveau de l'enseignement supérieur. L'objectif était de faire bénéficier le pays en termes de connaissances acquises dans la spécialité universitaire, en vue d'accroître la productivité. De manière identique à l'enseignement secondaire, le développement du supérieur exigeait la participation des étudiants aux tâches productives. La combinaison du travail et des études supérieures était fortement associée au principe idéologique de la « *conscience du producteur* » (Figuerola, 1974).

Pour répondre à ce souci d'ordre plus idéologique qu'économique, l'universalisation de l'université a emprunté deux voies particulières : la contribution des étudiants à la production et la participation des travailleurs aux études. Mais cette politique a rencontré deux grands obstacles. Premièrement, la pénurie de cadres dans les entreprises a incité les employeurs à recruter de manière précoce les étudiants, bloquant l'achèvement des études et souvent des meilleurs étudiants. Deuxièmement, les employeurs ne souhaitaient pas, étant donné les objectifs de production à atteindre, se dessaisir de ses meilleurs ouvriers pour leur permettre de bénéficier d'une formation continue au niveau universitaire. L'universalisation de l'éducation portée au niveau supérieur et les impératifs de production étaient donc des objectifs difficilement conciliables dans la pratique.

Cela imposait une transversalité dans la formation où l'université devait « *quitter ses murs* » pour s'installer dans les lieux de production. Ce phénomène avait le risque de conduire à la « *déscolarisation* », Illich résumant cette situation ainsi : « *l'universalisation de l'université, c'est la destruction de l'université* » (Illich, 1971). Le jugement apparaît bien fort dans le cas cubain, dans la mesure où l'université, en étant en étroite relation avec les activités économiques, impulsait de nombreuses synergies avec la politique de développement, comme la création de nouveaux plans agricoles, de plans d'élevage, le perfectionnement des centrales sucrières, des programmes de construction de logements... L'université créait ainsi de nouveaux besoins éducatifs que l'universalisation était censée satisfaire.

Mais ce qui retient notre attention est l'attachement du projet d'universalisation de l'université à la politique de coopération internationale. Le principe d'« *internationalisme prolétarien* », lancé en 1961 avec la collaboration de pays africains, avait pour objectif de former les étudiants étrangers de niveaux secondaire et technique et de leur apporter les bases requises pour permettre d'atteindre des niveaux de formation plus élevés :

« *Il est indispensable que, dès maintenant, nous éduquions notre peuple, nous éduquions nos enfants, afin que demain, une fois nos nécessités actuelles résolues, notre idéal ne soit pas la richesse, mais que notre idéal demain et notre premier devoir soit d'aider ces peuples en retard sur nous* » (Castro, 1981, p. 34)

Une étude réalisée par Felipe a permis de déterminer la valeur de la coopération offerte par Cuba aux pays du Tiers-monde, laquelle fut approximée entre 1 500 et 2 000 millions de dollars états-unien sur la période 1963-1989 (Felipe, 1992). La logique de la coopération internationale cubaine présentait une certaine originalité. Elle s'appuyait au départ sur la collaboration soviétique pour ensuite s'étendre et faire bénéficier les pays africains. Dans les années 1970, un grand nombre de boursiers cubains ont été envoyés à l'étranger pour y mener différentes carrières ou pour suivre des cours de master ou de doctorat. Les échanges culturels étaient notamment privilégiés avec l'Union soviétique²¹⁶. Cuba avait envoyé plus de 6 000 étudiants dans les universités russes entre 1959 et 1980 (Koleisnikov, 1983) – on recensait pour la seule année 1989 jusqu'à 8 000 étudiants cubains dans 55 villes universitaires russes, tandis que 300 spécialistes russes du secteur médical travaillaient à Cuba entre 1962 et 1981 (*ibid.*, p. 221). Cette collaboration menée étroitement avec des universités des pays de l'Est permettait de mettre en place une structure méthodologique et de recherche dans les universités cubaines, tandis que le nombre de boursiers étrangers en provenance d'Afrique augmentait dans celles-ci. Dans les années 1980, le nombre cubain de docteurs en sciences formés dans les universités étrangères avait considérablement augmenté et des formations équivalentes étaient en place à Cuba. Les centres de recherche cubains réalisaient leurs premières découvertes scientifiques, ils pouvaient alors fournir une assistance technique aux universités d'autres pays. 22 000 professeurs cubains ont été envoyés à l'étranger entre 1973 et 1985, principalement en Afrique et en Amérique latine. La quasi-totalité de l'aide fournie par Cuba aux pays du Tiers-Monde a été gratuite. Le développement de la coopération dite « *compensée* » n'a débuté qu'à partir de 1977 avec des pays disposant de hauts revenus comme les pays pétroliers (Felipe, 1992).

L'internationalisme révolutionnaire, comme principe fondamental de la politique extérieure cubaine, semble indiquer un haut degré d'importance accordé à la coopération entre Cuba et le reste du monde. Il existait donc une politique de redistribution internationale des bénéfices de l'effort éducatif national, en termes de mobilité internationale des enseignants, des chercheurs, des médecins et des techniciens de la santé pour aider les autres pays en développement. Les retombées sociales et économiques, externalités et impacts non visibles de cette collaboration cubaine dans les autres pays apparaissent très importants si l'on tient compte que plus de 120 pays ont bénéficié de l'application du principe d'internationalisme cubain. Or, les externalités macro-sociales de l'éducation cubaine dans ces pays, qui sont impossibles à évaluer en termes marchands, sont généralement sous-estimées dans les analyses économiques. Il nous paraît pourtant important de les signaler ici afin d'avancer dans la

²¹⁶ Ces échanges très intenses entre Cuba et l'Union soviétique conduisent Jolly à souligner quelques efforts d'imitation du système éducatif soviétique à Cuba comme, par exemple, l'Institut de formation pédagogique Makarenko et d'autres instituts polytechniques (Jolly, 1964, pp. 250-251).

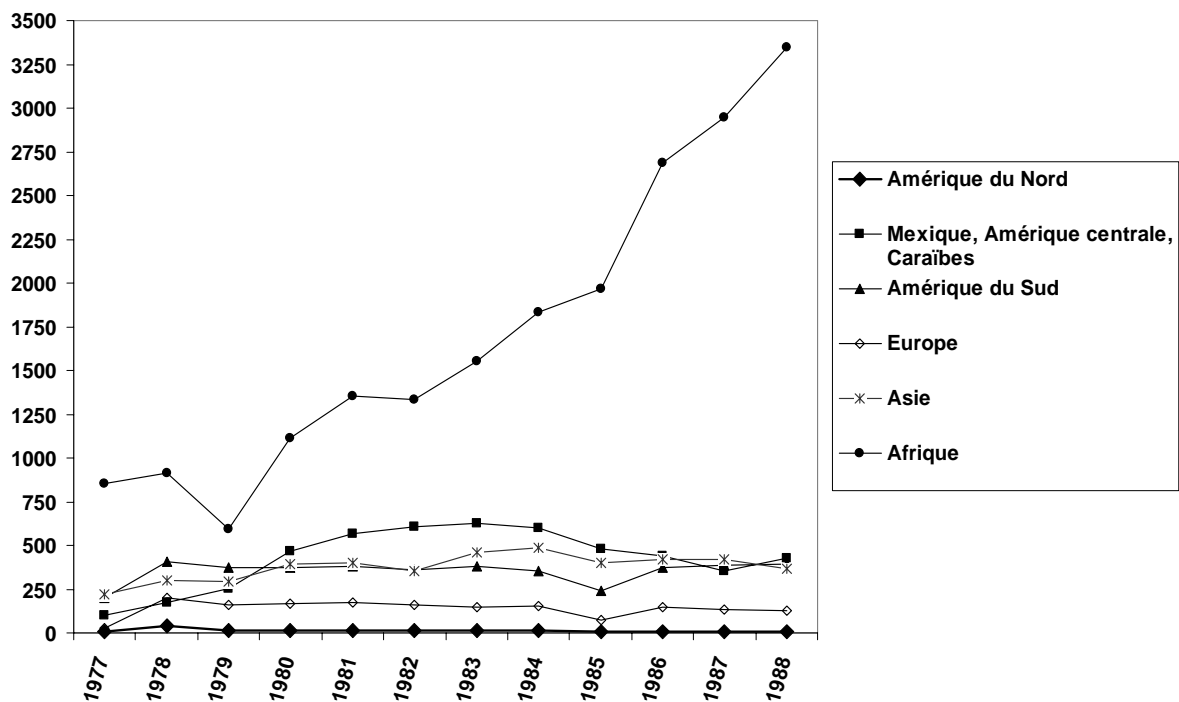
compréhension de la place de l'éducation dans le processus de développement cubain. Nous reviendrons précisément sur ce progrès « *partagé* » de la connaissance collective cubaine dans un secteur spécifique, celui de la biotechnologie médicale (*cf.* chapitre IV).

Tableau III.18 – Contribution de Cuba pour le Tiers-Monde, 1965-1989

	Coopérants et techniciens envoyés en mission	Valeur (en millions de dollars états-uniens)
Santé	32 516	294,5
Education	26 495	241,3
Construction	39 335	322,2
Pêche	1 386	11,5
Agriculture	9 420	84,4
Industrie sucrière	2 323	20,6
Total	111 475	974,5
Octroi de bourses d'études aux étrangers	228 103	409,8
Stages réalisés par des étrangers à Cuba et pris en charge par les Institutions cubaines (adiestramiento)	5 593	24,5
Donations		128,4
TOTAL	456 646	1 537,2

Source : Felipe (1992).

Graphique III.7 – Étudiants étrangers à Cuba dans le supérieur (boursiers du gouvernement cubain), 1977-1988



Note : en 1978, 38 étudiants du Canada étaient inscrits dans les universités cubaines, principalement dans le secteur médical en formation doctorale (au total sur la période 1977-1988, 156 étudiants d'Amérique du Nord sont formés dans les universités cubaines).

Source : ONE (années variées)

Tableau III.19 – Aide au développement (Cuba et pays développés), en % du PIB, 1975-1989

	Cuba	Pays développés (moyenne)
1975	0,08	0,34
1976	0,11	0,34
1977	0,29	0,33
1978	0,47	0,35
1979	0,58	0,35
1980	1,03	0,37
1981	0,78	0,34
1982	0,73	0,38
1983	0,66	0,36
1984	0,86	0,36
1985	0,59	0,35
1986	0,66	0,35
1987	0,78	0,35
1988	0,64	0,36
1989	0,49	0,33

Source : Felipe (1992).

Section 3 - Caractérisation de l'impact limité de l'éducation sur la production économique

La section précédente a visé à cerner la relation de causalité de la production économique vers le développement social, particulièrement l'édification d'un système d'éducation complètement nouveau, socialiste, reposant pour l'essentiel sur le principe fondamental de l'union du travail productif et des études. Des nouvelles formes d'éducation ont été expérimentées en accord avec la conception socialiste de l'homme – l'« *homme nouveau* » auquel est associée l'idée de « *développement humain intégral* ».

Mais l'analyse de la construction du système éducatif impose dans la recherche qui est la nôtre de préciser le contexte économique dans lequel elle se déroule, en tenant compte des difficultés qui surgissent et des contraintes propres de la situation cubaine. La toile de fond de notre analyse est plus pragmatique que celle du « *capital humain* », puisque l'on tentera de préciser la nature de la relation entre la formation et l'économie et ce qu'elle permet de réaliser. Notre intérêt de recherche se porte surtout sur la question de la conception de la formation et de son organisation en relation avec l'emploi. Nous verrons que le principal problème pour le gouvernement est de faire coïncider les vocations professionnelles avec les besoins en main d'œuvre de l'économie. L'orientation scolaire, la hiérarchie des valeurs dans la construction socialiste et l'évolution des mentalités se révéleront avec acuité être au cœur de la relation éducation-développement.

Partant de ces analyses, nous poursuivrons notre investigation en pensant que les capacités d'une grande proportion de la force de travail, ayant des niveaux d'éducation relativement élevés, pourraient être mieux utilisées dans la production économique. La logique du mode de répartition socialiste de l'économie a l'effet d'accumuler un capital matériel déconnecté de la nécessité de générer sur un « *marché* » une plus-value tirée de la production de biens et services. Le salaire est généralement disjoint du rapport de productivité. L'économie socialiste, en tant qu'économie de redistribution, signifie que l'État assure le contrôle du surproduit. La nature de l'emploi et son statut social, la nature du travailleur et son degré de motivation, la mobilité de la main-d'œuvre de plus en plus éduquée et continuellement réaffectée dans des secteurs où la productivité est relativement basse, constituent autant de facteurs qui peuvent remettre en cause une relation productive entre la formation et l'économie. La question centrale est de comprendre également comment la nature des rapports sociaux, les normes organisationnelles de production, la culture économique « *socialiste* » pourraient altérer le rapport dialectique investissement dans l'homme / développement matériel. Le manque de correspondance entre des niveaux d'éducation estimés nécessaires pour l'exécution d'un travail et les niveaux d'éducation atteints, ainsi que leurs contenus respectifs, est une piste d'exploration intéressante. L'impact du projet éducatif sur la dynamique du développement dépend pour l'essentiel de la finalité que la société a assignée à son système de formation.

3.1 Les problèmes de la relation formation-emploi

3.1.1 La hiérarchisation sociale des professions : l’influence de l’activité de service socialiste

L’une des grandes transformations de la révolution a été la démocratisation des études à tous les niveaux d’enseignement. Le principal changement est intervenu avec la disparition de l’université « *élitiste* » de la période pré-révolutionnaire, en ce qui concerne son corps enseignant, le mode de recrutement et de fonctionnement, les formations dispensées et les conditions d’accès pour les étudiants. Face à la fréquentation accélérée des universités à partir des années 1970, associée à une politique de généralisation des bourses d’études²¹⁷ (cf. tableau III.20) qui permettait de modifier fortement la distribution des étudiants selon l’origine sociale, la principale difficulté à laquelle se heurtaient les planificateurs était l’orientation scolaire et professionnelle des diplômés du secondaire. Celle-ci ne correspondait pas aux besoins réels de l’économie et au contexte de pénurie de main d’œuvre dans le secteur agricole et la construction, par exemple.

Tableau III.20 – Évolution du nombre d’étudiants boursiers, Cuba 1965-1989

	Primaire	% de boursiers par rapport aux inscrits	Secondaire	% de boursiers par rapport aux inscrits	Supérieur	% de boursiers par rapport aux inscrits
1965	31 407	2,3	77 811	34,8	2 842	10,8
1970	58 192	3,5	90 838	38,2	18 229	51,8
1975	47 751	2,5	297 648	51,4	27 810	33,1
1980	46 366	3,1	482 062	42,0	39 989	26,3
1985	33 361	3,1	488 573	41,5	54 749	23,2
1989	22 470	2,5	463 295	42,3	68 223	28,1

Source : ONE (années variées).

La révolution a modifié l’échelle des valeurs dans la hiérarchie sociale et a propulsé de manière massive les vocations vers des métiers dits « *intellectuels* », les ouvriers cédant la place aux employés, techniciens et professions intellectuelles. Le phénomène de massification de l’enseignement et l’effet associé de mobilité sociale ont transformé les mentalités de la jeune génération éduquée avec la révolution. Les mesures sociales, visant la démocratisation des services éducatifs, ont accéléré les opportunités d’ascension professionnelle. L’héritage de l’ancien système de valeurs capitalistes de la période pré-révolutionnaire en termes de représentation sociale des métiers dits « *intellectuels* » pesait de tout son poids sur la construction du socialisme.

²¹⁷ La « *grande* » réforme universitaire de 1962 a permis une transformation du système de direction de l’enseignement supérieur, une restructuration des établissements universitaires, l’initiation d’un vaste programme de recherche scientifique et la création de filières d’enseignement de spécialité, le développement d’un vaste programme de distribution de bourses d’études et la création des instituts pédagogiques.

Huteau et Lautrey soulignent :

« Quelques indices, très limités il est vrai, recueillis sur les préférences professionnelles des jeunes Cubains ont montré qu'ils établissaient entre les professions une hiérarchie semblable en beaucoup de points à celle que nous connaissons dans les pays occidentaux : valorisation des professions intellectuelles par rapport aux professions manuelles, et au sein des professions qu'on pourrait appeler intellectuelles, on trouve en tête le médecin, puis l'ingénieur électronicien pour descendre jusqu'à l'ingénieur agronome et l'enseignant en fin de liste » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 102)

Il existait donc une forte aspiration de la jeunesse estudiantine pour des métiers qui ne coïncidaient pas avec les besoins en main d'œuvre de l'économie. La mobilité sociale ascendante associée à la démocratisation de l'éducation a produit une dévalorisation des métiers manuels. La croissance des services collectifs non marchands dans l'économie a eu un impact important. L'encadrement social est devenu prépondérant dans l'organisation de la structure productive et au sein des entreprises. Les services rendus par les entreprises à ses salariés couvraient en effet des domaines qui dans les catégories de l'économie occidentale relèvent de services marchands (restauration, commerce...), mais aussi du service public (enseignement). Ils satisfaisaient les besoins immédiats des individus (services aux particuliers), mais participaient également d'une infrastructure collective sanitaire et éducative (services collectifs). La grande élasticité de la notion « *service social* » avait une influence importante dans la représentation collective des métiers à valoriser. Le service était vu comme une nécessité sociale, un moyen de répondre aux besoins de la population et de la satisfaire.

Le principal inconvénient de la plupart des activités « *sociales de service* » est leur caractère improductif. Le rôle d'union entre l'effort intellectuel et l'activité de production de l'« *homme nouveau* » apparaît contradictoire dans ces activités. Or, le service social a été pensé comme un instrument de la transformation sociale et politique, il s'impose comme un objectif d'égalité quand sa politique encourage de fait le développement d'une homogénéisation sociale.

Les valeurs « *bourgeoises* » à partir desquelles les professions se hiérarchisent quant à leur prestige historique ont été difficilement combattues par l'information collective (Huteau et Lautrey, 1973, p. 103). Les cercles d'études scientifiques et techniques (*circulos de interes*) créés en 1964, et chargés de faire converger les aspirations professionnelles des étudiants vers les besoins de la société, ont certainement eu la tâche la plus difficile à mener en incitant les jeunes à intégrer le secteur de la production sous l'angle technique. Il ne faut pas oublier que l'objectif principal de la révolution cubaine en termes d'éducation a été la formation de l'« *homme nouveau* » et du développement de la technique, constituant les deux « *piliers de la construction du socialisme* » (Guevara, 1967, p. 99). Castro, lui-même, cherchait à modérer l'engouement de la jeunesse universitaire pour travailler dans le secteur social, en insistant sur le fait que les universités ne doivent pas seulement satisfaire à elles seules les nécessités du pays en termes de ressources humaines : « *C'est la vie, les habitudes de travail de tous les jours qui forment l'homme [...] Une université ne pourra jamais former un homme mieux qu'une usine* » (Castro cité in Huteau et Lautrey, 1973).

Ces contradictions sont liées à l'organisation du système éducatif qui a offert la primauté à la production « sociale » du savoir.

3.1.2 L'absence de système dirigiste d'orientation

Les principales carences de l'orientation scolaire étaient associées au fait que le système éducatif n'a pas été suffisamment organisé, laissant une participation à l'initiative de chacun. Il ne s'agissait pas pour les planificateurs d'instaurer un système de sélection, alors que la quasi-totalité des formations essentielles au développement économique (construction, agriculture, agronomie...) manquaient de candidats. Le problème de la répartition libre des étudiants conduisait pourtant à de graves déséquilibres au fur et à mesure de la massification de l'enseignement.

Le problème du manque de vocations n'existait pas seulement pour les formations techniques ou agricoles. Le métier d'enseignant, nous l'avons vu, n'était pas considéré comme attractif par les étudiants malgré la « haute estime » du métier accordé dans la société. La question de la qualité des candidats à la formation pédagogique se posait donc réellement, tenant compte du peu de motivation des étudiants à s'orienter vers cette carrière professionnelle. Mais le problème de la formation des enseignants était spécifique, la préparation au métier était généralement précoce, souvent à un âge où les choix préférentiels des étudiants n'étaient pas encore totalement définis et se déterminaient surtout avec l'exercice du métier.

Les conditions d'accès garanti à un emploi dans le secteur d'État amplifiaient le phénomène d'orientation d'une grande masse des étudiants vers le secteur des services, notamment le secteur social. Les « signaux » reçus de l'information collective sur l'orientation professionnelle dispensée par les organisations de masse et les cercles d'études n'ont pas réussi à modifier les choix individuels de formation. Les formations débouchant sur les métiers d'ouvriers qualifiés du bâtiment et de la construction, de techniciens moyens et supérieurs, d'ingénieurs agronomes..., connaissaient dans les quinze premières années de la révolution une désertion inquiétante :

« Mais ce qui tout de même décourageant, c'est qu'en 1971 ou 1972, il y ait de moins de moins de jeunes qui s'orientent vers les écoles professionnelles, techniques et agricoles. Des instituts qui forment des techniciens pour l'industrie et pour l'agriculture restent vides. N'importe quel homme conscient, n'importe quel révolutionnaire doit se sentir concerné quand il voit qu'une institution de ce genre reste vide. Cela donne à réfléchir. C'est une mise en garde, une preuve que quelque chose ne marche pas en ce qui concerne la formation de la jeunesse, et que nous sommes à mille lieues de la réalité » (Castro cité in Huteau et Latrey, 1973).

Afin de réduire les biais d'appariement entre formation et besoins de l'économie, les responsables de l'éducation ont réagi par la planification éducative, mais tardivement. Ils ont instauré pour l'année scolaire 1970-1971 (soit huit ans après la réforme de l'enseignement supérieur) un

système de préinscription (Huteau et Lautrey, 1973, p. 100). Le processus, relativement long et fastidieux, consistait à mener des entretiens préalables entre les candidats et les professeurs au niveau de l'enseignement préuniversitaire pour faciliter un compromis entre les choix individuels et l'exigence du développement économique. Le résultat de ces entretiens devait permettre d'orienter suffisamment tôt les jeunes sur les métiers stratégiques dont avait besoin le pays. L'un des avantages de ce processus est qu'il a pu être généralisé rapidement à l'ensemble du pays : il s'appuyait sur l'expérience de l'accumulation collective des connaissances née avec la révolution (information massive par la radio et la télévision, échanges de point de vue réguliers dans les classes, publication d'un livret d'orientation, implication active des organisations de masse, développement des cercles d'études...). À défaut d'avoir une influence significative sur les opinions et les attitudes d'une partie des étudiants, eux-mêmes profondément marqués par l'ancien système de valeurs pré-révolutionnaire sur la représentation sociale des professions, le recueil d'informations obtenu à partir des contacts avec les étudiants permettait d'inciter le système d'enseignement à se transformer pour que lui-même puisse faire évoluer plus efficacement le système de valeurs.

Les dirigeants cubains ne souhaitaient en aucun cas freiner la mobilité sociale ascendante favorisée par l'éducation, ce qui expliquait, entre autres, pourquoi ils ne mettaient pas en place de méthodes dirigistes en faveur de l'orientation scolaire et professionnelle. Toutefois, ils ont estimé la nécessité de constituer des écoles professionnelles secondaires d'élite en adéquation aux objectifs de production considérés comme prioritaires : agriculture, électronique, technologies des systèmes... La sélection précoce (fin du primaire) était fondée sur le critère du mérite avec l'exigence de résultats scolaires très élevés. Ce fut le cas de l'École professionnelle *Lenin*²¹⁸ à La Havane, qui se spécialisait dans le domaine des techniques agricoles.

La création de ce type d'école correspondait également à une dimension particulière du développement économique cubain. Sous couvert d'une logique de fonctionnement méritocratique qui demeurerait compatible avec la poursuite d'une excellence de la formation, ces instituts de grande qualité, disposant de meilleurs matériels et de professeurs très qualifiés et encadrant près de 25 000 étudiants au début des années 1970, constituaient ce que certains auteurs ont interprété comme une forme d'« *élitisme techno-intellectuelle* », favorable à la division internationale socialiste du travail. Carnoy et Samoff considèrent la création de ces instituts d'élite comme « *la manifestation évidente de l'orientation nouvelle de la politique qui, après avoir insisté sur l'édification de la conscience socialiste (dominante dans les années 1960) se concentra sur le développement immédiat de la structure de production et de l'accumulation de capital* » (Carnoy et Samoff, 1990, p. 185).

Autrement dit, la politique de planification économique adoptée en 1975 avec une domination du calcul économique dans la production et la consolidation d'un développement extensif de

²¹⁸ Six autres écoles de ce type étaient créées dans le pays au début des années 1970 portant chacune d'elle le nom de personnages emblématiques qui ont inspiré profondément le contenu de la pédagogie socialiste cubaine : « *Marx* », « *Engels* », « *Martí* », « *Maceo* », « *Gómez* » et « *Che* ».

l'économie « *compensée par voie externe* » devait s'appuyer sur la formation de responsables d'usines et de cadres dûment formés pour cet objectif²¹⁹.

Les auteurs soulignaient également un élément particulièrement intéressant ayant trait au profil socio-démographique des étudiants dans l'École *Lenin* :

« Sans surprise, les jeunes issus des zones rurales sont sous-représentés dans les écoles professionnelles, alors que les enfants dont l'un des parents est professionnel ou fonctionnaire du gouvernement sont surreprésentés. De manière élargie, les écoles assurent la reproduction d'une 'nouvelle classe' de bureaucrates, où pour une grande partie des étudiants, les parents occupent déjà un poste de haut niveau dans l'administration centrale [...] Ceci étant, cette 'élite' estudiantine participe vingt heures par semaine aux activités de production industrielle et agricole, comme il est prévu dans leur curriculum. L'École Lenin, par exemple, est associée étroitement avec une entreprise d'électronique qui produit des appareils radios et des ordinateurs » (Carnoy et Samoff, 1990, p. 185).

Cette observation de l'auteur permet de révéler que même dans les écoles d'élites, le travail volontaire était essentiellement le facteur qui, plus qu'aucun autre, devait développer la formation intégrale, en évitant qu'un enseignement prestigieux ne forme que des « *intellectuels* », loin des réalités du monde du travail. Il est à préciser que si l'influence de la condition socioculturelle des parents apparaît déterminante dans l'accessibilité à ces écoles d'élite²²⁰, il n'existe à Cuba, à notre connaissance, aucune analyse publiée, même actuelle, sur la réussite des enfants en fonction de la profession ou du niveau culturel des parents. Il n'en demeure pas moins que si des écarts peuvent exister à des niveaux d'enseignement élevés, ils sont beaucoup plus atténués que ceux observés dans les pays capitalistes à l'époque, selon certaines études (Markiewicz-Lagneau, 1969, 1976).

3.1.3 Une production de qualifications à vocation essentiellement « sociale »

Une des questions fondamentales qui a été soulevée dans les paragraphes précédents a été de savoir de quelle manière l'environnement socio-économique a influencé les « *mentalités éducatives* »,

²¹⁹ « *L'application du système exige de former des cadres économiques aux différents niveaux et fournir de façon appropriée les connaissances économiques indispensables aux dirigeants de l'État, du parti, des organisations de masse et, tout particulièrement, aux administrateurs des entreprises. Charger à cet effet le ministère de l'Éducation, l'Université et les écoles du parti de former systématiquement les cadres [...]* » (Castro, 1976, p. 135).

²²⁰ Si l'élitisme est surtout présent dans les filières techniques et scientifiques, il est totalement absent dans les études conduisant aux professions juridiques. Evson précise : « *Les processus de professionnalisation peuvent par ailleurs engendrer un certain élitisme, mais plusieurs facteurs tendent à Cuba à atténuer, voire à éviter totalement que ce phénomène ne se produise dans les professions juridiques [...]* De sorte que les étudiants de l'université sont d'origines très diverses : il n'est pas rare de trouver parmi les étudiants en droit la fille d'un modeste fermier ou celle d'un balayeur [...] Ainsi avocats et juges se trouvent-ils chaque jour en contact direct avec les personnes pour le compte desquelles ils exercent, en contact avec leurs problèmes quotidiens et avec la réalité économique et sociale qui est la leur » (Evenson, 1992, p. 390).

en donnant lieu à une éviction de la demande pour les formations agricole et technique, pourtant essentielles dans la stratégie de développement choisie par Cuba.

Il importe de cerner maintenant le plus rigoureusement possible l'impact de ce choix collectif des étudiants au niveau de la production de diplômés en termes de contenu des savoirs. La répartition des diplômés entre les divers enseignements semble être un indicateur pertinent, témoignant de l'adéquation ou non des instituts secondaires supérieurs et de l'université aux objectifs de la révolution, tant économiques que sociaux. Le choix de considérer les diplômés, et non les inscrits, est justifié par le fait que notre analyse porte principalement sur les qualifications « *prêtes à produire* » ou « *prêtes à être employées* » pour le développement. L'évaluation en termes de sortants par enseignement privilégie l'aspect « *valeur ajoutée* » du système éducatif, permettant ainsi de prendre en compte une capacité d'insertion des diplômés en phase avec les besoins immédiats de l'économie. Toutefois, nous privilégierons pour la décennie 1960 une analyse appréciée en termes d'effectifs inscrits – le système d'enseignement supérieur n'étant pas encore totalement construit, l'éducation primaire et l'alphabétisation des adultes constituant les deux priorités de la politique d'éducation.

Il convient de signaler préalablement que depuis 1959, l'offre de formation s'est largement diversifiée avec des enseignements nouveaux en rapport avec le développement du pays, comme les mathématiques et la biologie. D'autres spécialités associées directement au développement d'une base techno-industrielle pour l'économie ont fait leur apparition avec la révolution comme les études de technologies hydrauliques, la géophysique, la géologie, la biochimie, le pétrole et la métallurgie...

La première observation concerne la décennie 1960 (*cf.* tableau III.21). L'une des caractéristiques associées au développement de la formation sociale est l'accroissement important des inscrits dans les enseignements dits « *intellectuels* » (médecine, professorat...). En 1966, 51,2% des étudiants du supérieur étaient inscrits dans les enseignements de professorat et de médecine, tandis qu'ils représentaient 25,9% en 1956. L'augmentation des diplômés en médecine (676 diplômés en 1959 et 1 157 en 1971, représentant près d'un tiers des diplômés totaux) est à restituer dans le contexte de départ des médecins cubains vers les États-Unis.








Une seconde observation, contradictoire avec l'édification d'une structure productive agricole, est la faible progression du pourcentage d'inscrits dans l'enseignement agricole. Cette évolution confirme qu'en dépit de l'effort intense d'information qui a été réalisé auprès des jeunes pour les sensibiliser sur les enjeux du développement économique cubain, ceux-ci paraissaient peu enclin à remettre en cause une préférence bien ancrée dans les « *mentalités éducatives* » en faveur des métiers « *intellectuels* ».

Une troisième observation concerne la réduction significative des inscrits en sciences économiques. Cette tendance reflète toute la difficulté de la planification économique à être mise en œuvre. En ne favorisant pas la formation des cadres nécessaires au développement, c'était la « *conscience économique* » de la gestion socialiste qui était mis en défaut, notamment dans la préoccupation de la gestion des coûts, de l'accomplissement des tâches de production, de l'utilisation des ressources humaines et matérielles dans les entreprises... En 1967, les études d'économie

politique du socialisme et la carrière de comptable public avaient disparu des enseignements. Les inscriptions des étudiants dans les instituts d’économie qui s’élevaient à 4 818 au cours de l’année scolaire 1964-1965 ont chuté à 1 338 en 1969-1970 et n’ont commencé à remonter que l’année suivante.

Une dernière remarque sur cette période est la prise de conscience « *guévariste* » selon laquelle le développement des « *emplois de bureau* » constituait un frein pour le développement économique. Des mesures de restriction d’accès à l’administration et des interruptions de formation ont donc été prises. Cet ajustement des enseignements constitue le seul exemple connu à l’époque en faveur d’un choix d’orientation dirigiste des planificateurs pour l’éducation. Il n’a pas été suffisant, semble-t-il, pour répondre au développement économique. La suppression de milliers de postes liés à la comptabilité et à la gestion des entreprises et leur conversion en emplois dans l’artisanat, l’agriculture, les services ou d’autres activités n’ayant rien à voir avec les formations et les capacités des travailleurs concernés, détériorait la relation formation – emploi.

Tableau III.21 – Répartition des étudiants inscrits dans le supérieur par enseignement (en %), Cuba 1959-1966

Enseignement	Tendance générale	1959	1966
Sciences techniques		13,6	22,4
Sciences naturelles et mathématiques		6,1	7,3
Médecine		15,6	19,8
Sciences agricoles		4,4	5,7
Sciences économiques		23,7	7,6
Sciences sociales et humaines		15,4	5,6
Pédagogie		20,9	31,4

Source : calculs de l’auteur, d’après ONE (2005).

Les importants changements économiques opérés à partir des années 1970, caractérisés par l’intégration économique de Cuba dans le CAEM, procurant un « *appel d’air* » pour le financement de son programme social, ont accentué le phénomène de déséquilibre formation – besoins de l’économie. La permanence de la suprématie du social dans les choix politiques et économiques a connu avec les conditions favorables de la croissance économique sur la période 1975-1985, un accroissement considérable de la « *production socialisée du savoir* ». L’éducation reproduisait et amplifiait le

contenu social du savoir collectif par le privilège « *politique* » conféré aux formations pédagogique et médicale. Cette forte légitimation politique en faveur de la création d'un savoir social était elle-même expliquée par l'engagement internationaliste cubain et les besoins en termes de médecins et de professeurs. La politique égalitariste qui a permis d'effacer les frontières entre les différents groupes sociaux, et principalement celles reposant sur l'accessibilité aux savoirs, a contribué également à massifier la « *production socialisée du savoir* » en encourageant la production de ressources humaines dans le secteur social. Le savoir social est devenu une composante structurelle de la dynamique cubaine de l'« *accumulation sociale* » :

« Il est intéressant de distinguer que les effets des profondes transformations révolutionnaires constituent une accumulation sociale. Avec ce concept, on identifie l'accumulation économique et les processus dirigés en faveur de la transformation de l'être humain : l'éducation, la santé, la sécurité sociale, la création de nouvelles valeurs et la participation par divers moyens dans la politique du quotidien. L'accumulation sociale n'est pas la simple somme des changements matériels et ceux afférant aux conditions de vie des personnes ; c'est cela et beaucoup plus, c'est un processus complexe dans lequel interagissent les deux facteurs antérieurs avec une accumulation subjective et le début d'une nouvelle façon de vivre, d'un nouveau mode de vie » (Bell Lara, 2005, p. 82).

L'effet d'aspiration des candidats vers les enseignements « *sociaux* » a été tel que, dans le secteur de la médecine, même si le nombre de médecins était jugé satisfaisant durant les années 1970, les étudiants continuaient à s'inscrire en nombre. Le pourcentage des étudiants diplômés du supérieur dans les seuls enseignements de la médecine et du professorat représentaient 27,6% pour l'année scolaire 1974/75, 45,1% en 1980/81 et 46,9% en 1985/86.

Quand aux sciences agricoles, les données montrent une tendance globale à la baisse des étudiants diplômés (en % du total) : 16,7% en 1974/75, 9,3% en 1980/81 puis 11,2% en 1985/86. Une baisse inquiétante, bien que plus légère, est observée pour les diplômés en sciences techniques : 22,3% en 1974/75, 19,5% en 1980/81 et 18,9% en 1985/86.






Il faut souligner, à l'inverse, la croissance significative des étudiants diplômés d'économie qui se produit qu'à partir de la fin des années 1970. Cette expansion est associée à la reprise en main partielle des contrôles économiques, notamment la comptabilité des dépenses et la réduction de celles-ci²²¹.

²²¹ « Le système proposé tient particulièrement compte des lois économiques qui régissent la période de construction du socialisme et qui agissent indépendamment de notre volonté et de nos désirs. Il s'agit, entre autres, de la loi de la valeur, la nécessité d'établir entre toutes les entreprises, y compris celles de l'État, des relations d'achat-vente et d'assurer que, dans ces relations et, en général, dans les différentes relations qui se créent dans l'économie, l'argent, les prix, les finances, le budget, les impôts, les crédits, les intérêts et autres catégories marchandes fonctionnent comme des instruments indispensables afin de pouvoir mesurer l'usage que nous faisons de nos ressources productives et calculer jusqu'au dernier détail, jusqu'au dernier centavo, combien nous dépensons pour chaque chose que nous produisons, afin de pouvoir décider quels investissements s'avèrent plus opportuns, afin de connaître quelles entreprises, quelles unités, quels collectifs travaillent le mieux et lesquels travaillent le plus mal, en vue d'adopter des mesures appropriées » (Castro, 1976, p. 131).

Il semble qu'une meilleure adéquation entre la formation et les besoins du système productif s'est opérée au niveau de l'enseignement secondaire supérieur. Les chiffres disponibles permettent de constater une évolution par spécialité qui tient essentiellement à des secteurs clés du développement : économie, sciences agricoles, technologies, informatique et analyse des systèmes industriels...²²²

Même si le système éducatif au niveau du secondaire supérieur s'est adapté de façon satisfaisante à l'évolution des structures économiques, comme la formation de techniciens au fur et à mesure de l'implantation d'industries, une analyse plus fine fait apparaître un certain paradoxe : la réduction du nombre de diplômés concernant l'activité agro-industrielle sucrière et le secteur de la production alimentaire (cf. tableau III.22). C'est pourtant toute la dépendance structurelle dont il est question ici, notamment dans l'agriculture où la production restait insuffisante pour satisfaire la demande domestique.

Tableau III.22 – Répartition des étudiants diplômés du secondaire supérieur par enseignement (en %), Cuba - 1975-1989

	Tendance globale	1975/76	1981/82	1988/89
Médecine (formation d'infirmières, techniciens et personnel médical)		36,0	18,6	10,7
Industries du sucre et de l'alimentation		7,7	2,9	4,0
Économie		20,4	41,6	35,3
Sciences techniques		5,3	6,9	10,9
Sciences agricoles		14,4	17,1	16,2

Source : calculs de l'auteur, d'après ONE (2005).

La progression relative du nombre de diplômés en sciences agricoles est faible. Pourtant, des efforts importants ont été menés pour faire évoluer le contenu des programmes avec un accent particulier sur la recherche agronomique, et notamment l'initiation des étudiants au travail d'investigation agro-scientifique (cf. tableau III.23). Malgré les efforts d'amélioration de la qualité des enseignements agricoles, du développement de l'investigation scientifique, Machado (1999) note des

²²² Signalons l'avance de la technologie cubaine dans le domaine de l'informatique. L'informatique, par le biais d'ordinateurs de grande et moyenne taille, a commencé à s'introduire vers la fin des années 1960 dans les domaines des mathématiques, de la physique et dans divers champs de l'ingénierie. Elle s'est étendue aux autres domaines grâce à l'apparition dans les années 1980 des micro-ordinateurs. Déjà en 1970-1971, on offrait une formation en cybernétique à l'Université de La Havane.

insuffisances et déficiences dans le secteur agricole en termes d'innovation technologique, d'économie d'intrants (produits chimiques utilisés...), de modernisation de la structure de production pour une utilisation plus intensive des ressources (terres, main d'œuvre, matériels agricoles...), de diversification de l'agriculture (au-delà des produits primaires qu'étaient la canne, le café, le tabac, les agrumes...). L'auteur souligne également le manque d'adéquation entre la programmation des profils de diplômés du secteur agricole et les plans de production quinquennaux. Les rigidités de la planification sont montrées du doigt. Elles seraient responsables des niveaux insuffisants de production de l'agriculture, laissant, par exemple, en friche près du tiers de la surface agricole utile à la fin des années 1980 (Martín, 1998). Le manque de personnel d'encadrement et de main d'œuvre manuelle faisait particulièrement défaut à côté d'un « *surnombre* » de techniciens et d'ingénieurs, précise Dumont (Dumont, 1970). La tendance à la technicisation des emplois était contradictoire avec une production agricole qui restait amplement manualisée pour le système de collecte. Le secteur agricole souffrait d'une certaine manière d'un phénomène de « *suréducation* » ou « *surspécialisation* » des travailleurs.

En définitive, les progrès de la scolarisation, les possibilités de carrière dans d'autres branches d'activités, notamment le secteur de services non marchands ainsi que l'effet de dévalorisation sociale et économique du statut d'agriculteur, aggravaient les déséquilibres dans la division du travail (intellectuel *vs* manuel). La démocratisation du système éducatif a agi en défaveur de l'agriculture paysanne. Les enfants des agriculteurs étaient de moins en moins candidats à la succession des exploitations familiales. La motivation psychologique d'une grande partie de la jeunesse était subordonnée à des critères de consommation. La force de travail jeune et bien formée, attirée par des conditions de vie plus favorables dans les villes, a désaffecté le secteur agricole et a favorisé l'exode rural.

Tableau III.23 – Évolution historique du plan d'études agronomiques, Cuba 1900-1990

	Objectif du plan d'études agricoles	Distribution des enseignements par spécialité et mise en pratique	Caractéristiques et observations
<u>1900-1959</u>	Formation de spécialistes exclusivement dans le secteur sucrier	30-35% en formation générale 10-12% en sciences agronomiques 50-60% des enseignements sans rapport à l'agronomie 1933-1958 : deux enseignements seulement proposent en exercice pratique la mise en culture	- Pas d'investigation scientifique - Enseignement mémoriste et verbaliste 721 diplômés sur la période
<u>1960-1977</u>	Formation de spécialistes de l'activité sucrière et hors de l'activité sucrière	Sur un total de 60-65 enseignements, 10 à 26% proposent des activités pratiques Un semestre complet est dédié à la pratique	- Développement des laboratoires d'investigation sur les lieux de production agricoles - Création d'écoles doctorales - Méthodologie active fondée sur le processus « d'enseignement-apprentissage » 3 083 diplômés sur la période
<u>1977-1990</u>	Professionnalisation des métiers agricoles et ajustement des profils avec un haut contenu technique	Hiérarchisation de la formation et processus de sélectivité (cycle basique, basique-spécifique, professionnel, pratique professionnelle de dix-huit semaines, stage de fin d'études durant un semestre sur un total de cinq années d'études)	- Divulgence scientifique / Forum national annuel des chercheurs en sciences agricoles - système d'émulation pour la productivité des résultats scientifiques 15 025 diplômés sur la période 1978-1988

Source : Données reconstituées par l'auteur, d'après Nova et González (1990).

3.2 La transformation de la société du travail

3.2.1 L'analyse du niveau d'activité et le phénomène d'« inactivité » réelle

Nous avons démontré précédemment les difficultés d'appariement entre le produit éducatif et les besoins exprimés par l'économie. La recherche d'une articulation étroite entre le développement économique et les qualifications n'a pas été la priorité du gouvernement au début de la révolution. La relation entre la formation et l'économie s'est établie progressivement, parfois tardivement dans certains secteurs, en fonctions d'objectifs économiques mieux anticipés et programmés avec l'application des plans quinquennaux de production.

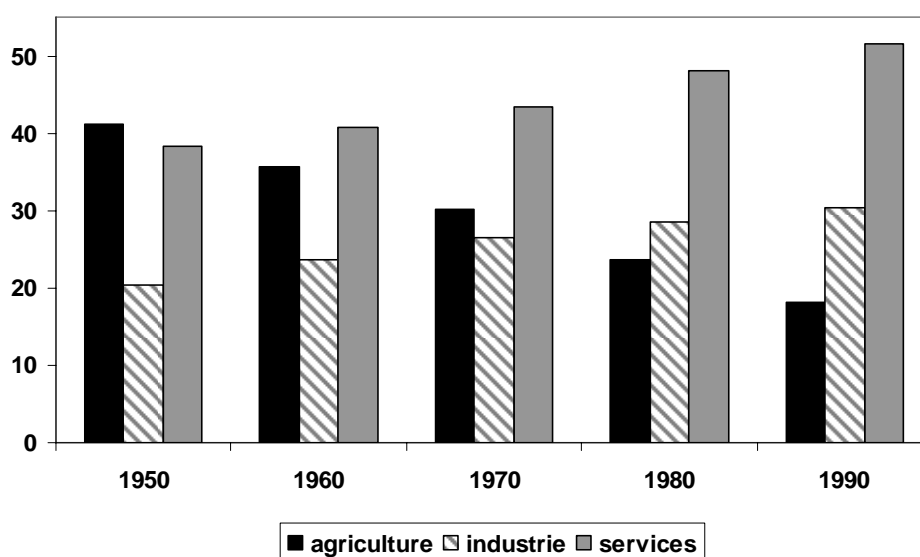
L'une des priorités de la révolution concernant la société du travail a été d'éliminer le chômage et de multiplier les opportunités d'emplois. Les grandes mesures sociales des années 1960 se sont accompagnées d'une expansion considérable de l'emploi total. Cette dynamique de création d'emploi s'est faite essentiellement dans les secteurs des services collectifs et de l'industrie. Entre 1962 et 1970, 980 663 emplois nouveaux sont ainsi créés à un rythme annuel moyen de 8,4%, portant le volume de l'emploi total de 1 083 300 en 1962 à 2 063 963 en 1970 (CEE, 1982 ; JUCEPLAN, 1977). Ce mouvement a permis au taux de chômage de baisser significativement, de 12,5% en 1959 à 1,3% en 1969 (IDHC, 1996, 1999). L'une des caractéristiques de cette dynamique résidait dans l'effort de salarisation de la main-d'œuvre. Dans le secteur agricole, la transformation des structures de propriété des moyens de production et leur collectivisation ont contribué avec la réglementation du travail à améliorer sensiblement les conditions salariales des ouvriers. Le contrôle centralisé des niveaux de salaire a conduit à la croissance du « *salaire historique* », salaire préalablement versé aux ouvriers agricoles durant la période pré-révolutionnaire, avec la mise en application du versement d'un « *supplément* » régulateur garantissant une maîtrise de l'allocation des emplois et leur stabilisation toute l'année, même pendant la période hors récolte. Le système de sécurité sociale a été transformé totalement pour devenir « *très protecteur* » en faveur de l'ensemble des travailleurs. La couverture sociale intégrale était garantie pour tous les Cubains. Elle jouait un rôle social déterminant pour réduire les inégalités entre ville et campagne et entre catégories de travailleurs (Martín *et alii*, 1996).

Une caractéristique essentielle s'ajoute au phénomène de salarisation, celle de la prédominance du secteur d'État dans l'offre d'emplois, il s'agit donc d'en tenir compte plus tard dans la compréhension de la dynamique sociale et la nature du rapport salarial à Cuba.

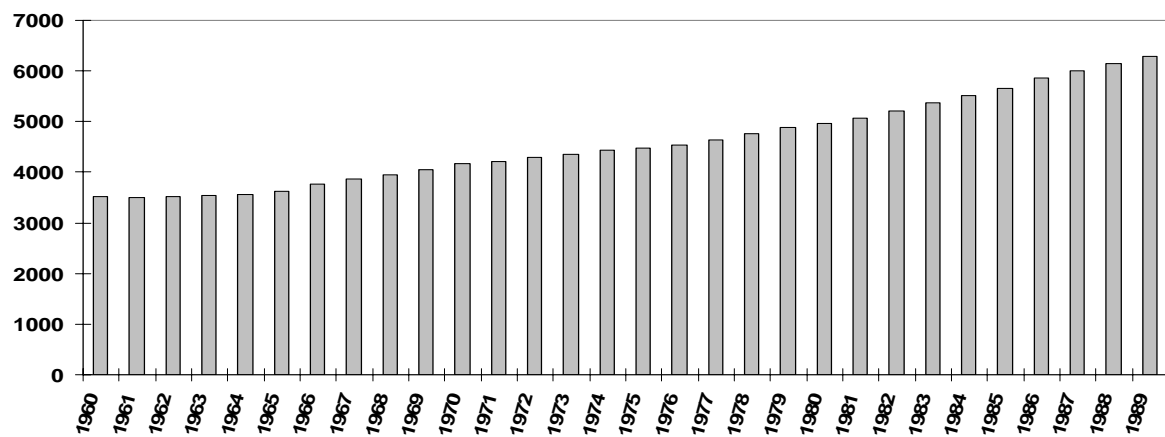
Une caractéristique marquante de la tendance du niveau général de l'emploi sur la période 1959-1989 est la forte fluctuation à la baisse du taux d'activité à la fin des années 1960, malgré une croissance forte de la population en âge de travailler (*cf.* graphique III.10). Ce phénomène est à relier aux conséquences d'importants déséquilibres économiques qui sont apparus à ce moment, donnant lieu à une désorganisation du travail et un relâchement dans la discipline économique. Ce qu'il faut comprendre d'important est que le modèle de distribution socialiste diffusait ses effets au système

social, ainsi qu'au système éducatif, alors même que les bases matérielles du socialisme n'avaient pas encore été consolidées. Le système social propageait au développement des forces productives certaines contradictions, comme de multiples mesures qui augmentaient de façon disproportionnée les revenus de la population dans une vision égalitariste. La forte consommation sociale aux dépens de l'effort productif des travailleurs s'est traduite par l'apparition d'un phénomène amplifié de sous-emploi, *i.e.* un faible degré d'utilisation des capacités physiques et morales des travailleurs. La conséquence a été que le contenu éducatif du travail a subi une dévalorisation, n'étant plus connecté au circuit économique formel. Le processus de salarisation circonscrit dans sa forme essentiellement étatique atteignait ses limites en provoquant certaines distorsion dans la mobilité professionnelle. Il s'est produit un déplacement des travailleurs vers le secteur de l'« *inactivité* » réelle, c'est-à-dire une sphère du non-travail formel, regroupant des populations qui ne se forment pas, ne travaillent pas et ne sont pas recensés comme chômeurs dans les statistiques officielles. Brundenius (2000) est parvenu à évaluer le nombre d'« *inactifs* » réels au tiers de la population en âge de travailler en 1970, soit l'équivalent de 1 360 000 individus (*cf.* tableau III.25). Le phénomène apparaît d'autant plus inquiétant qu'il concernait 27,3% de la population âgée de 20 à 29 ans en 1970 (*cf.* tableau III.26). L'économie socialiste en tant qu'économie de redistribution signifiait que l'État assurait sa politique de soutien en termes de couverture sociale intégrale à l'ensemble de la population, y compris aux « *inactifs* » réels. Le contenu éducatif du travail restait immobilisé et sous-valorisé dans la sphère du non-travail formel. Il pouvait en attendant se reproduire, évoluer et s'enrichir gratuitement grâce aux divers canaux étatiques d'apprentissage comme la formation continue dans les universités.

Graphique III.7 – Répartition de la force de travail par secteur économique (en %), Cuba 1950-1990



Source : OIT (1996).

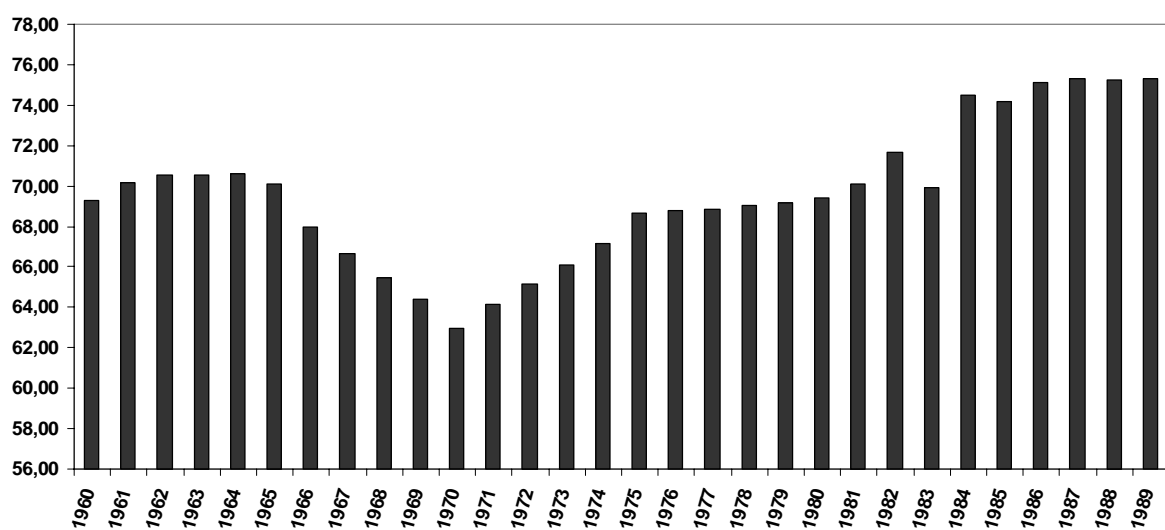
Graphique III.8 – Évolution de la population en âge de travailler (en %), Cuba 1960-1989

Source : JUCEPLAN (1975) et CEE (1990).

Tableau III.24 – Taux de chômage officiel, Cuba 1958-1989

1958	1960	1962	1970	1981	1989
12,5	11,8	9,0	1,3	3,4	7,9

Source : JUCEPLAN (1975) et CEE (1990).

Graphique III.9 – Évolution du taux d'activité, Cuba 1960-1989

Source : calculs de l'auteur, d'après JUCEPLAN (1975) et CEE (1990).

Tableau III.25 - Évolution de la population dite « inactive réelle », Cuba – 1970-1989

	1970		1981		1989	
	En milliers	En %	En milliers	En %	En milliers	En %
Force de travail (y compris chômeurs)	2 633	63,0	3 618	70,4	4 728	75,3
Etudiants	193	4,6	700	13,6	898	14,3
« Inactifs » réels	1 360	32,5	822	16,0	655	10,4
Population en âge de travailler	4 180	100,0	5 140	100,0	6 281	100,0

Source : Brundenius (2000).

Tableau III.26 – Les « inactifs » réels de la population âgée de 20 à 29 ans, Cuba - 1988

	Total	Hommes	Femmes
Total	2 203,4	1 112,2	1 091,2
Force de travail (y compris chômeurs)	1351,9	797,6	554,3
Étudiants	250,6	107,6	143,0
« Inactifs »	600,9	207,0	393,9
« Inactifs » réels / Total (en %)	27,3	18,6	36,1

Source : Brundenius (2000).

3.2.2 La concentration étatique des emplois

L'expérience de développement cubain a pris, nous l'avons vu précédemment, la forme d'une accélération du processus de salarisation caractérisée par la place centrale de l'État dans le rapport salarial : les formes de propriété et de distribution de la richesse étaient essentiellement étatiques, les emplois et les revenus sous la responsabilité quasi-totale du secteur d'État (cf. tableaux III.27 et III.28). Le déploiement d'autres formes de propriété était extrêmement limité y compris les formes coopératives. Les transformations des structures de propriété, instaurant la propriété sociale comme forme dominante, avaient pour objectif de remettre en cause la division entre travailleurs et propriétaires. La structure de division sociale capitaliste devait disparaître au profit d'une société « *sans classe* » (Bowles, 1972a, p. 274). La transformation du système de rémunération avec la révolution était caractérisée par une distribution hiérarchique au sein duquel la valorisation socio-économique des emplois correspondait aux revenus qui étaient perçus, tenant compte des niveaux de qualification. La rémunération des travailleurs correspondait davantage à des critères collectifs qu'individuels. L'État-Providence fort, employeur et protecteur social, contrôlant à tous les degrés le contrôle et la gestion de la redistribution, était chargé de corriger les excès ou d'atténuer les inégalités et effaçait ainsi les frontières entre les groupes sociaux en diminuant les écarts entre travailleurs manuels et travailleurs dits « *intellectuels* » (cadres, services...).

L'une des particularités dans la structuration de la fonction des emplois – qualifiée de répartition « *socio-classiste* » (*socio-clasista*) des emplois par les Cubains (Espina, 1997) –, était la croissance du nombre d'employés destinés aux fonctions administrative, de direction, de planification et de contrôle de l'économie. Ce phénomène est à associer à l'orientation de la nouvelle politique économique adoptée en 1975, mettant l'accent sur le développement élargi de la propriété socialiste des moyens de production que les planificateurs souhaitent plus efficace grâce à l'outil de gestion économique, d'où le recours aux cadres gestionnaires et encadrants. Soulignons que ce mouvement a conduit à certaines dérives, notamment le bureaucratisme, en tant que phénomène social. Cette situation a assurément altéré l'efficacité de l'usage du contenu éducatif dans le travail.

Au niveau général, on observe statistiquement une baisse importante des emplois non étatiques durant la révolution : de 12,6% de l'emploi total en 1970 à 6% en 1988 (cf. tableau III.28). Cette évolution est à relier aux transformations structurelles du secteur agricole. Le développement du modèle agricole coopératif a absorbé une grande partie des petits agriculteurs privés dans les nouvelles *Coopératives de Production Agricole* (CPA, *Cooperativas de Produccion Agropecuaria*) (cf. tableau III.29). En 1987, près de 50% des terres cultivables étaient collectivisées²²³. Mais les emplois dans ce

²²³ Les *Coopératives de production agricole* (CPA) se sont développées à la suite du premier congrès du Parti communiste de Cuba de 1975 pour pallier les déficiences des fermes agricoles étatiques. Le regroupement de paysans dispersés et la socialisation de la terre ont eu pour objectif de rassembler dans des centres de production collectifs rentables un nombre maximum de paysans. La formule a connu un certain succès, étant donné les

secteur coopératif étaient très faibles dans l'économie (de 1 à 2% des emplois totaux). Parmi toutes les formes d'emplois non étatiques, celui exercé dans le secteur coopératif constituait une « *hybridation* » originale entre l'aspect social de la coopération et l'aspect productif du secteur privé. Sa faible présence dans l'économie par le nombre de travailleurs concernés en rapport à l'emploi total – bien que le secteur ait connu une croissance importante de ses effectifs –, est le reflet d'un antagonisme marqué entre le travail pleinement socialiste d'une part, et le travail privé d'autre part. Cela s'explique par les finalités socio-politiques du projet économique de l'époque qui sous-estimait les capacités individuelles elles-mêmes productives, « *le social était au-dessus de l'individuel* » (Suárez, 2001a, p. 233). La situation de l'agriculture privée à Cuba est particulière. Sans entraver les droits de propriété du secteur privé, l'État s'y est substitué presque complètement en ce qui concerne autant la planification agricole que la gestion économique. En dehors de leur besoin d'autoconsommation, les paysans ne pouvaient pas vendre une partie de leurs produits sur le marché libre, ils devaient tout vendre à l'État aux prix fixés par lui.

Certaines contradictions apparaissent à travers ce phénomène massif d'étatisation des emplois, notamment dans le secteur agricole. L'objectif systématique de technicisation des qualifications était censé correspondre à une politique d'emploi en phase avec les progrès de la mécanisation nécessaires à l'entretien des grandes fermes d'État. Or, l'un des effets déviants de cette politique outre de dévaloriser le travail manuel et le développement de l'activité des petites unités de production agricole de type familial, a été de susciter la création d'un nombre disproportionné de carrières agricoles extrêmement spécialisées, parfois trop spécialisées par rapport aux besoins réels d'une agriculture peu diversifiée (Horruittiner Silva, 1999). Les travailleurs professionnels du secteur de l'agriculture (techniciens supérieurs, ingénieurs agronomes...) devaient la plupart du temps solutionner des problèmes sans faire appel à des connaissances recouvrant une technicité élevée. Or, l'étatisation des professions agricoles a contribué à tirer vers le haut le niveau technique du secteur et par là même le contenu scientifique des qualifications. Les responsables cubains ont pris conscience du phénomène tardivement et ont procédé en 1987 au changement du curriculum. Trois carrières ont été portées comme prioritaires au lieu de dix auparavant : l'agronomie, la mécanisation agricole et les études forestières (Valdés, 2003, p. 45).

Une autre contradiction qui ressort de l'évolution des emplois par forme de propriété est la diminution relative des travailleurs indépendants ou travailleurs à compte propre. La baisse a été principalement enregistrée au début des années 1980 en raison de la « *seconde offensive* » révolutionnaire visant à empêcher toute initiative privée en dehors de l'agriculture. Pourtant la légalisation du travail indépendant était née de la prise de conscience politique du phénomène

avantages accordés aux membres des coopératives : droit à une maison neuve, droit à la retraite avec 100% du dernier salaire, accès aux soins médicaux, proximité des centres urbains et des services sociaux (polycliniques, écoles primaires...). Ces coopératives ont permis d'accroître sensiblement les productions maraîchères et la production de tubercules ainsi que la production de tabac. Des résultats plus décevants sont apparus dans le secteur de la canne à sucre.

croissant d' « *économie informelle* » dans la société à la fin des années 1970. Les dirigeants cubains avaient alors assoupli la législation et accordé plus de place au secteur privé dès 1984. Les secteurs d'activité concernés étaient relativement limités et correspondaient à une demande ciblée de la population : principalement les métiers de l'artisanat, la restauration, les services domestiques... Une autorisation était même donnée aux travailleurs du secteur d'État pour exercer en sus une activité indépendante comme « *activité d'appoint* ». Des marchés agricoles avaient été ouverts dans les principales villes du pays, permettant aux agriculteurs de pouvoir vendre jusqu'à 20% de leur production à un prix libre sans contrôle, les 80% restant étant destinés aux entreprises du secteur d'État. D'autres mesures affectant plus en profondeur la propriété sociale visaient à autoriser un marché d'achats et de reventes de propriétés bâties et non bâties entre particuliers (Carnoy et Samoff, 1990, p. 164). Mais certaines dérives ont fait leur apparition : corruption des agents de l'État, vols des biens publics, multiplication des intermédiaires sur les marchés agricoles... Elles remettaient en cause directement les idéaux de la révolution d'où la décision du gouvernement de mettre fin à toutes les activités de « *marché* ».

Pourtant, l'avantage de certaines activités de « *micro-entreprises* » était de satisfaire des besoins de la population non couverts par l'État, résorbant partiellement l'existence de poches de sous-emploi dans les villes. Le contenu éducatif « *transféré* » dans les activités privées aurait pu faire l'objet d'une valorisation productive plus importante que dans l' « *économie informelle* ». La croissance de celle-ci comme effet de la réduction de l'emploi privé légal a eu pour conséquence de mobiliser une part croissante du temps de travail disponible. Elle a fait croître l'absentéisme sur les postes de travail officiels, ce qui a freiné l'intensité de la production et dévalorisé en définitive la valorisation de l'effort collectif de formation.

Tableau III.27 – Distribution des revenus des ménages (en %), Cuba 1966-1988

	1966	1970	1975	1980	1985	1988
Revenus du secteur étatique	76	76,7	77,2	79,8	78,7	78,3
Revenus du secteur privé	7,6	7,9	6,3	5,0	5,7	5,3
Sécurité sociale	7,5	11,7	11,8	11,9	10,6	12,3
Autres revenus	8,9	3,7	4,7	3,3	5	4,1

Source : CEE (1990).

Tableau III.28 – Répartition des emplois par forme de propriété, Cuba 1970-1988

	1970	1981	1988
Secteur étatique	87.4	91.8	94
Ouvriers	45.1	47.5	48
Employés	25.3	12.3	13
Administratifs	3.8	6.7	6.5
Techniciens	9	17.7	20.1
Dirigeants	4.2	7.6	6.4
Secteur non étatique	12.6	8.2	6
Agriculteurs/Paysans privés	9.8	4.3	3
Coopérativistes	-	1.1	2
Travailleurs indépendants	2.8	2.8	1

Source : CEE (1990) et Rodríguez (1992).

Tableau III.29 – Évolution du secteur coopératif agricole (Coopératives de production agricole CPA), Cuba 1978-1990

	1978	1980	1983	1987	1990
Unités de CPA	343	1 035	1 472	1 418	1 305
Membres associés	9 103	39 519	82 611	69 604	62 130
Superficie en hectares	45,2	212,9	938,2	977,0	833,7
Superficie par CPA	132	206	637	689	639
Nombre moyen de membres par CPA	27	29	56	49	48
Superficie par membre en hectares	5,0	5,4	11,4	14,0	13,4

Source : CEF (1993).

3.2.3 La féminisation des emplois sociaux

La principale fonction de l'éducation dans l'objectif d'égalité du projet socialiste a été d'atténuer les discriminations liées au genre. De meilleures participations politiques, une plus grande connaissance de leurs droits, l'accès à des emplois mieux rémunérés et des responsabilités plus importantes dans les secteurs productifs, l'éducation a été considérée comme « *essentielle pour améliorer le niveau de vie des femmes* » (ONE, PNUD, UNIFEM, 2000). Les femmes ont été les premières bénéficiaires de l'édification du système éducatif démocratique. La représentation féminine dans les inscriptions universitaires a connu une ascension considérable, constituant la majorité des inscrits et des diplômés à la fin des années 1980 (cf. tableau III.30). Le phénomène était similaire au niveau de l'enseignement secondaire avec un chiffre compris entre 54% et 58% des inscriptions (Catasus et Bonet, 1994). L'intégration des femmes par l'éducation à Cuba se détache fortement de tous les autres pays d'Amérique latine et des Caraïbes. Les politiques de démocratisation au début des années 1960 ont été à l'origine d'un accès encore plus égalitaire à l'enseignement de haut niveau des femmes, qui ont continué en moyenne à étudier plus que les hommes (10,3 années d'études en moyenne pour les femmes contre 9,5 années pour les hommes en 1986) (cf. tableau III.32).

Au-delà de cette forte participation quantitative et qualitative, soulignons que certains enseignements universitaires se sont particulièrement « *féminisés* », au point de créer un déséquilibre relatif des genres dans le domaine social. Les femmes représentaient deux tiers des diplômés dans les filières des sciences pédagogiques et médicales (66,4% dans les sciences médicales et 66,6% dans les sciences pédagogiques) (cf. tableau III.31). Elles étaient toutefois minoritaires dans l'enseignement des sciences techniques (30,8% des diplômés). Par leurs formations, elles étaient quantitativement très impliquées dans le secteur de l'éducation, en représentant le premier acteur de l'enseignement et de la médecine et donc la principale force humaine de l'« *accumulation sociale* » (cf. tableau III.33). Elles comptaient en 1989 pour 100% des instituteurs pré-scolaires, 73,6% des enseignants du primaire, et 47,3% des enseignants du secondaire (CEE, 1989).

L'élévation sensible du niveau d'éducation et du niveau culturel des femmes s'est transmise à leur intégration massive à la vie sociale et économique du pays, ainsi qu'à l'évolution progressive de la qualité de cette participation, comme le souligne González (González, 1986). La révolution a clairement accéléré ce « *bouleversement des genres* ». Le progrès le plus visible concerne le groupe de population des femmes nées entre 1935 et 1955 (dernière génération de la période pré-révolutionnaire) qui étaient âgées de 15 à 35 ans durant les années 1970 (cf. graphique III.11). Le taux d'activité des femmes a augmenté plus rapidement à Cuba que dans les pays latino-américains, se trouvant pourtant dans des étapes similaires de la transition démographique. Le pays était classé dix-septième sur les vingt pays en termes de taux d'activité des femmes en 1960, il obtenait la troisième place trois décennies plus tard (cf. tableau III.35). De même, à la fin des années 1970, 46,7% des femmes mariées (ou l'ayant été) avaient complété au moins une formation secondaire, une proportion deux fois supérieure à celles rencontrées en Jamaïque et au Costa Rica qui affichaient à la même époque un taux

global de fécondité double (3,7) du niveau cubain (Stoner, 1987, p. 112 ; Díaz-Briquets *et alii*, 1982, p. 524).

La forte féminisation de la population active s'est traduite par une place grandissante des femmes dans l'activité productive et à des postes de responsabilité particulièrement élevés. Au milieu des années 1980, une travailleuse sur trois était une technicienne ou une cadre supérieure. Par ailleurs, plus de 50% des techniciens et des cadres supérieurs étaient des femmes, ce qui montre leur rôle stratégique dans la politique de développement du pays (*cf.* tableau III.34).

Si cette intégration à l'activité économique montre que la position de la femme s'est nettement améliorée, elle n'était pas particulièrement égalitaire par rapport à celle des hommes. Leur participation aux postes dirigeants restait relativement faible. En 1985, seulement 5,1% des actives occupaient un tel poste, et à peine 29% de ces postes étaient occupés par une femme. Ainsi, si la discrimination des genres dans la répartition des salaires était faible et que les femmes intégraient tous les niveaux de responsabilité, leur faible représentation dans les postes élevés impliquait une certaine ségrégation. La répartition des genres au sein de l'activité économique et particulièrement des niveaux de responsabilité révèle donc une « *ségrégation résiduelle* » qu'il convient de souligner.

Ainsi, incorporé aux femmes, le savoir collectif a puisé l'essentiel de son contenu social. La hausse de l'intégration massive des femmes dans les services collectifs non marchands a largement contribué à augmenter le déséquilibre travailleurs manuels / travailleurs dits « *intellectuels* ». Les femmes étaient plus présentes dans les emplois publics et sociaux que dans les emplois privés, et très peu dans l'agriculture et l'industrie. Elles étaient quasiment absentes du secteur des travailleurs indépendants. Donc très peu d'espaces d'activités productives étaient réservées aux femmes alors qu'elles détenaient un acquis éducatif important relativement aux hommes. Le « *machisme* » comme « *phénomène socioculturel* » pour la condition de la femme (Gonzales-Abellas, 2001, pp. 251-262), expliquerait ce phénomène.

Tableau III.30 – Nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur en % du total de diplômés, Cuba 1959-1987

Années	%
1959-60	3,0
1965-66	10,0
1972-73	20,0
1978-79	40,1
1981-82	45,8
1986-87	52,9

Source : MES (1991).

Tableau III.31 – Évolution des femmes diplômées du supérieur par enseignement (% du total), Cuba 1976-1987

	1976-1977	1981-1982	1986-1987
TOTAL	37,2	45,8	52,9
Sciences techniques	17,6	25,4	30,8
Sciences naturelles et mathématiques	50,0	65,6	65,3
Médecine	47,3	46,7	66,4
Sciences agricoles	29,5	40,4	45,0
Sciences économiques	49,9	64,9	62,7
Sciences sociales et humanitaires	32,6	45,5	63,4
Sciences pédagogiques	50,0	58,3	66,6
Sport	20,7	19,3	25,0

Source : ONE (2005).

Tableau III.32 – Nombre d'années d'études par sexe, Cuba 1976-1986

	Hommes	Femmes
1976	7,9	8,8
1986	9,5	10,3

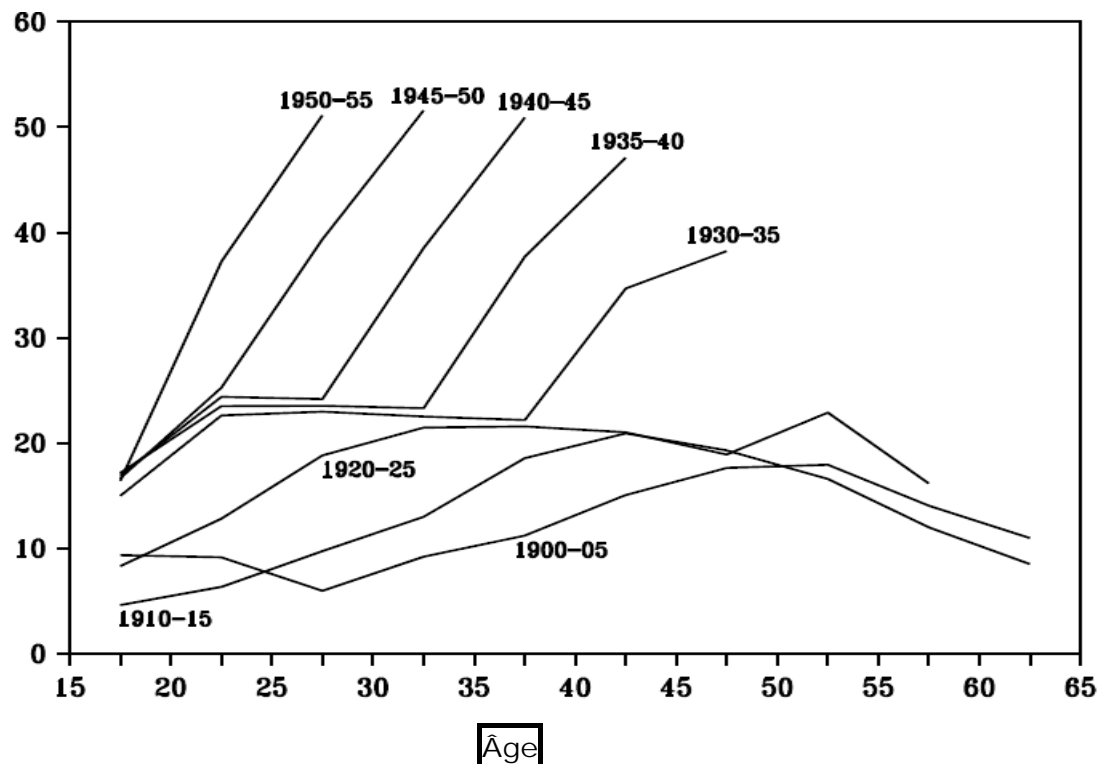
Source : Brundenius (2000).

Tableau III.33 – Nombre de professeurs femmes (tous niveaux d'enseignement), Cuba 1977-1989

	Total	% total
1977/78	115788	58,6
1983/84	123763	56,1
1988/89	136357	62,5

Source : ONE (2005).

Graphique III.11 – Taux d'activité des femmes par génération de naissance, Cuba 1910-1955



Source : Comité Estatal de Trabajo y de Seguridad Social (1991).

Tableau III.34 – Participation féminine et masculine à l'activité économique (en %), Cuba 1985

Qualification professionnelle des femmes et des hommes actifs en 1985		
	Femmes	Hommes
Ouvriers	25,4	65,9
Techniciens et cadres supérieurs	30,0	14,2
Administratifs	17,0	2,2
Services	22,2	8,3
Dirigeant	5,4	9,4
TOTAL	100,0	100,0
Proportion des femmes et des hommes pour chaque qualification professionnelle		
	Femmes	Hommes
Ouvriers	19,1	80,9
Techniciens et cadres supérieurs	56,4	43,6
Administratifs	82,9	17,1
Services	62,1	37,9
Dirigeants	26,2	73,8
TOTAL	100,0	100,0

Source : FMC (1993).

Tableau III.35 – Évolution du taux d'activité des femmes dans les pays d'Amérique latine, 1960-1990

	1960	1970	1980	1990
Argentine	21,4	24,4	24,7	26,1
Costa Rica	15,0	16,4	20,7	21,3
Cuba	13,9	16,2	27,3	34,8
Chili	19,7	16,4	21,6	27,0
Panama	20,2	26,0	24,5	26,3
Venezuela	17,2	18,8	26,5	26,9
Uruguay	24,2	25,4	26,7	39,5
Brésil	16,8	18,5	26,6	30,3
Colombie	17,6	20,3	22,7	31,6
Mexique	14,3	15,2	27,5	29,2
Equateur	17,3	15,1	16,7	19,4
Paraguay	21,3	19,9	19,0	25,6
Pérou	20,4	17,5	21,3	27,5
Rép. dom.	9,3	23,7	25,3	30,3
Bolivie	33,2	24,1	20,5	28,5
Salvador	16,5	20,4	22,8	24,0
Guatemala	12,0	12,1	12,0	15,6
Haïti	72,1	66,2	46,0	46,7
Honduras	13,7	12,9	14,6	21,0
Nicaragua	27,3	17,8	19,7	23,1

Source : CEPAL (1984) et CELADE (1991).

3.3 La politique salariale et la mobilisation du travail qualifié

3.3.1 Les contradictions du rapport salarial et leurs effets sur la valorisation du travail qualifié

La « *formule socialiste de distribution* » (Mesa-Lago, 1968, p. 1), consistant en l'instauration d'un système centralisé de versement des salaires, fondé sur des échelons ou « *qualificateurs* » (*calificadores*) très peu dispersés, découlait logiquement de la revendication de la révolution comme marxiste-léniniste pour la création d'une société socialiste au départ (« *chacun donne selon ses capacités et reçoit selon son travail* ») puis communiste ensuite (« *chacun apporte selon ses capacités et reçoit selon ses nécessités* ») (Huteau et Lautrey, 1973, p. 135). La conséquence a été que les inégalités de revenus ont été étroitement contrôlées à travers l'expansion de la salarisation étatique, assurant l'établissement d'une situation proche de l'« *égalité absolue* » (Herrera Hernández, 1978, p. 7). Le fait de contrôler institutionnellement – par l'organe central étatique – la fixation des salaires avait pour effet de déresponsabiliser les entreprises sur le contrôle et la gestion des ressources humaines (incitations à la productivité...).

Précisément, dans le fonctionnement du système de rémunération centralisé, les salaires devaient être basés systématiquement sur un tarif horaire établi dans une échelle prévue par les planificateurs, de manière que toute relation salaire / résultats de production oscille autour d'un salaire de base, *i.e.* une « *norme salariale* ». Ce mécanisme de rémunération a été appliqué à toutes les catégories de travailleurs, afin de réduire au maximum les écarts au sein d'une même catégorie de travailleurs ayant différents niveaux de qualification (ouvriers de niveau I, ouvrier de niveau II, employés de niveau I, employé de niveau II, cadre de niveau I, cadre de niveau 2., etc.), mais également entre chaque catégorie (ouvriers, employés, cadres, etc.). L'une des raisons à ce nivellement homogène des salaires, dont l'expansion de l'étatisation des emplois salariés a été son principal facteur structurant, reposait sur la volonté idéologique de réduire les écarts des salaires entre travailleurs manuels et intellectuels. En réalité, les inégalités ont diminué considérablement (*cf.* tableau III.36), mais cette structuration des salaires limitait les efforts de productivité à travers les standards de production auxquels étaient rattachées les variations de salaire. Le salaire était fixe et garanti, la négociation, explicite ou implicite, entre le salarié et la direction portait sur la quantité de travail à fournir mais pas sur la rémunération. Les primes individuelles de productivité étaient quasi-inexistantes. Le travailleur pouvait donc abaisser son effort au travail et donc réduire l'utilisation du contenu éducatif propre à la qualité du travail sans sanction sur le salaire et sans menace de licenciement. Le droit « *politique* » au salaire, en tant que logique opposée au salaire d'efficience, était de fait déconnecté de l'intensité du travail et de l'effort productif fournis par chaque travailleur.

Tableau III.36 - Répartition des revenus des ménages par quintiles, Cuba 1953-1973

Quintiles	1953	1962	1973
0-20	2,1%	7,7%	7,8%
21-40	4,1%	12,3%	12,5%
41-60	11,0%	18,3%	19,2%
61-80	22,8%	23,9%	25,5%
Top 20	60,0%	37,8%	35%

Source : Brundenius (1979).

Pour percevoir autrement la contradiction du rapport salarial dans l'économie socialiste cubaine, il convient de comprendre que l'objectif de réalisation des plans et la stratégie évitant le risque de pénurie dans les entreprises, exerçait une pression sur la demande macroéconomique de travail, donnant lieu à l'existence du phénomène de « *thésaurisation de la main-d'œuvre* ». Les entreprises fonctionnaient en permanence avec du personnel en sureffectif :

« Les besoins d'employer une population croissante de travailleurs et de lutter contre le chômage et le sous-emploi hérité du capitalisme ont provoqué le développement d'un emploi surabondant ou ce que l'on a appelé comme phénomène d' « inflation de personnel » (inflación de plantillas). La cause de cette situation ne réside pas seulement dans une politique délibérée consistant à employer de manière inefficace une partie des travailleurs, bien que la pression politique des premières années de la révolution y joua un rôle important, mais ce qui probablement peut être identifié comme la cause principale du problème est en réalité le désintérêt des entreprises en faveur de l'utilisation efficiente des ressources humaines, étant donné la désarticulation de la variable d'efficacité avec le fonctionnement général de l'entreprise. De cette manière, une même cause produit plusieurs effets contradictoires d'une part en contrôlant de manière stricte et centralisée la masse salariale et d'autre part, en laissant dilapider la masse salariale par les entreprises » (Massip et alii, 2004).

Si le sureffectif de personnel apparaît contradictoire dans le rapport salarial des entreprises capitalistes, elle avait une certaine cohérence dans le rapport salarial des économies socialistes : la main-d'œuvre en surnombre se justifiait après une rupture d'approvisionnement par la capacité de récupérer rapidement le retard dans la réalisation du plan. Le problème ne se situait pas dans l'excès de mobilisation des ressources, mais dans l'organisation même de la production.

L'organisation du travail dans les entreprises socialistes était marquée par une rationalisation dans l'utilisation des moyens productifs désignée par le « *taylorisme arythmique* » (Urgense, 1982). Le « *taylorisme* » cubain (Selva, 1993) avait la particularité, comme d'autres pays socialistes, de dépendre d'un rapport salarial en contradiction avec la discipline au travail. Les postes de travail, largement standardisés et répondant à des normes fixes de production, ne recevaient pas régulièrement un flux continu en outils, en composants et en pièces détachées. D'où le terme « *arythmique* » du taylorisme, décrivant une combinaison inefficace de ruptures d'approvisionnement avec une présence massive de travailleurs sur les postes de travail. La productivité du travail était dans ces conditions soumise à de fortes pressions à la baisse, l'intensité et l'efficacité du travail étaient rendues difficiles, le potentiel productif généré par le contenu éducatif du travail était « *sous-valorisé* ». Tout cela

témoignait d'un phénomène préoccupant : d'une forte tendance à la décomposition du caractère social du travail, à sa désocialisation, à la décomposition de l'économie.

Le relâchement de la discipline du travail a été sans aucun doute la principale cause de la sous-valorisation productive de l'effort éducatif. Les calculs réalisés par des économistes cubains ont montré que durant les deux années 1968-1969, le secteur industriel perdait jusqu'à 19,3% du temps de travail légal avec une moyenne de 5,8 heures effectives par travailleur et par jour (respectivement 14,3% dans le secteur agricole sucrier, 31,2% dans l'industrie alimentaire et 24,8% dans l'activité minière) (Ferriol, 1991 ; Ferriol *et alii*, 1991). Un article de la revue « *El militante comunista* » publiée en 1968 souligne :

« Régulièrement, nos fabriques manquent de main d'œuvre et décident, dans l'urgence, de réquisitionner plus d'ouvriers pour accomplir les objectifs de croissance de la production, alors que le temps de travail effectif atteint 40% du temps de travail légal » (Vilarino et Domenech, 1986, p. 24).

Tableau III.37 – Taux de croissance annuel moyen de la productivité du travail par période historique, Cuba 1960-1990

1960-1965	1965-1970	1970-1975	1975-1980	1980-1985	1985-1990
4,4%	2%	5%	2,2%	3,9%	-2,6%

Source : Selva (1993).

L'éventualité d'un passage d'une économie extensive en ressources productives à une économie dite « *intensive* » était donc remis en cause par le maintien d'un rapport social faiblement stimulant. L'évolution vers une croissance intensive était pourtant une solution possible aux contradictions de la croissance extensive.

Calculée à partir des statistiques officielles du pays, la productivité apparente du travail a connu une croissance de plus en plus lente et même une décroissance à la fin des années 1980, tandis que la productivité apparente du capital fixe – donnant une image de l'efficacité du système productif – connaissait une baisse tendancielle en longue période (Zimbalist et Brundenius, 1989). Certains économistes ont souligné que le modèle économique cubain était « *à la frontière de l'efficacité économique minimale* » (González, 1993). Si l'on compare la croissance globale de la productivité du travail sur la période 1975-1986 (42%) à celle de la dotation d'investissement par travailleur (107,2%), l'inefficacité d'utilisation du facteur travail en rapport à la quantité de fonds investis apparaît très nettement (Massip *et alii*, 2004). De surcroît, si l'on intègre la qualité du facteur travail qui a progressé globalement en termes de nombre moyen d'années d'études atteint par la force de travail (61,5% de croissance en passant de 6,1 années à 9,9 années), le degré d'inefficacité du travail prend une dimension qualitative plus inquiétante. L'effort éducatif n'a pas été suffisamment mobilisé dans le

travail. La limitation de l'intensité à l'effort productif de la main-d'œuvre était conditionnée par un rapport salarial privilégiant une vision « *idéaliste* » et non pragmatique de la construction du socialisme.

L'ensemble des mesures dites de « *rectification* » des erreurs durant les années 1986-1988, s'efforçant d'améliorer les conditions de travail avec une gestion plus efficace des moyens de production, ont du faire face à la rémanence de « *comportements productifs* » inefficaces. Une étude a révélé à l'époque une fluctuation des effectifs de l'ordre de 13% dans le secteur industriel, dont 10% pour motif volontaire du travailleur. La même étude démontrait que dans le secteur industriel, le temps perdu pour absence ou interruption au travail pouvait atteindre l'équivalent de 35 jours en moyenne par travailleur dans l'année (Selva, 1993). Les critiques des dirigeants, particulièrement sévères sur le fonctionnement du système économique, ont débouché sur une mobilisation renforcée des masses populaires et un remaniement des organes dirigeants au niveau politique et dans les secteurs de production :

« Plus de 60% des dirigeants d'entreprise furent remplacés entre 1986 et 1988. Une vingtaine de ministres, des dizaines de vice-ministres, des directeurs nationaux et provinciaux perdirent leur poste. Quelque 60% des dirigeants locaux des assemblées de travailleurs furent remplacés, au suffrage direct et secret et, presque la totalité des responsables nationaux. On réduisit le nombre de fonctionnaires et de postes bureaucratiques des entreprises au rythme de 20 000 par an, pour renforcer les tâches de production. Des campagnes furent menées pour améliorer la discipline du travail. La législation du travail fut revue avec les syndicats pour la rendre moins paternaliste » (Tablada, 2001, p. 37).

3.3.3 Le rôle croissant du « salaire social » et son mécanisme déconnecteur avec la productivité : l'égalitarisme sans l'efficience

Appréhender l'analyse des rapports sociaux dans l'application de la planification cubaine serait incomplet sans faire référence à l'un des éléments clé du mécanisme social de « *régulation* » : le « *salaire social* ». Nous l'avons vu, pour les dirigeants révolutionnaires, les rapports marchands entre les hommes devaient s'effacer pour permettre de se consacrer à la consécration de l'« *homme nouveau* », mettant en avant le stimulant moral et la « *conscience de producteur* », c'est-à-dire « *la conscience de la nécessité de produire si l'on veut pouvoir consommer* » (Huteau et Lautrey, 1973, p. 106). Le rôle de l'argent dans la société devait être minimisé, il devait même disparaître. Or il existait un déséquilibre permanent entre la masse monétaire mise en circulation et la quantité de marchandises disponible, elle-même révélant le phénomène dit de « *pénurie* » en économie socialiste. Pour limiter la consommation en évitant l'augmentation par les prix, le gouvernement a eu recours très

tôt au rationnement²²⁴, assurant ainsi une répartition équitable des biens disponibles. Dans certains secteurs, principalement les services collectifs non marchands, les prestations étaient gratuites ou quasi-gratuites (médicaments, soins médicaux, enseignement, transports, téléphone, loyers modérés, distribution subventionnée des produits alimentaires et de consommation courante...). L'ensemble de ces « *consommations collectives* », garantissant un mécanisme de stabilisation du pouvoir d'achat des travailleurs, composaient une forme de « *salaire social* ».

Si la constitution de cette part « *non productive* » du salaire s'est révélée être une dimension centrale de l'« *accumulation sociale* », largement admise et intériorisée par la population comme l'un des acquis fondamentaux de la révolution difficilement révoquant, nous nous interrogeons toutefois sur la pertinence et la validité d'une compatibilité entre l'exigence d'effort productif et l'accroissement de cette part « *sociale* » dans le salaire qui est déconnecté de cet effort. Comme le précise Dembinski, le salaire versé en économie socialiste a très peu d'équivalent en termes d'apport individuel et du travail accompli :

« Ce salaire ne correspond pas aux termes de l'échange microéconomiques car il n'est ni fonction de la valeur du travail fourni par l'individu, ni de la valeur des biens qu'il peut acheter avec ce salaire, ni, finalement, de la part de l'individu dans la consommation sociale. Il en est ainsi parce que la méthode par laquelle le système ECP (économie centralement planifiée) établit les salaires ne tient pas compte de la productivité du travail comme d'ailleurs elle n'a pas d'incidence directe sur le prix du bien. En d'autres termes, le système ECP est incapable de quantifier la valeur du travail fourni par l'individu autrement qu'en se basant sur sa composante quantitative (temps). Ainsi, les termes de l'échange individuels ne pourront pas être appréhendés directement, car la valeur de l'apport individuel échappe, en économie centralement planifiée, à toute mesure » (Dembinski, 1988, p. 213).

La « *grande* » réforme du système salarial initiée au début de 1980 – inspirée de la condamnation de l'égalitarisme prononcée au congrès syndical de 1973 – qui recommandait une modification substantielle en faveur d'une meilleure adéquation entre niveaux de responsabilité et rémunérations, tenant compte de l'évolution de la pénibilité du travail, avait proposé des mesures pour rapprocher salaire et efficacité au travail (Alonso, 1992). Le versement de primes était même incité. Mais l'application de ces mesures produisait certains effets négatifs : par exemple, les travailleurs qui s'étaient distingués durant leur activité professionnelle pouvaient bénéficier d'une pension équivalente à 100% de leurs derniers salaires, ce qui a conduit à qu'un grand nombre de travailleurs ont demandé leur départ à la retraite en pleine période d'âge actif (Cantón, 2003, p. 293). Un traitement de faveur était destiné aux secteurs économiques stratégiques comme l'agro-industrie sucrière avec le versement

²²⁴ Mesa-Lago souligne qu'en 1970, presque 90% des biens de consommation étaient alloués à travers le système de la *libreta* (le carnet de rationnement). Cette part a évidemment diminué lors de la création des marchés libres paysans : ceux-ci représentaient au début des années 1980 environ 15% à 58% des biens de consommation alors que la part de la *libreta* représentait entre 20 et 40%. L'auteur estime qu'en 1985, les parts de marché respectives dans la consommation nationale étaient les suivantes : 15% pour les marchés libres, 1% pour les marchés libres paysans, 24% pour les magasins d'État à prix libre et 60% pour la *libreta* (Mesa-Lago, 2000, pp. 235-236). Autrement dit, le système de répartition de la richesse sociale pesait fortement dans la couverture des besoins des travailleurs, dévalorisant ainsi le rôle du salaire « *productif* », interprété comme une forme de « *salaire d'efficacité* ».

de primes sur rendement, mais cette politique avait son revers : elle contribuait au surdéveloppement des branches prioritaires de production (industries lourdes liées au complexe sucrier) et au sous-développement des branches moins prioritaires (biens de consommation, commerce, industries légères...). Par ailleurs, les fonctions de direction et d'encadrement dans les entreprises, tout comme les autres catégories professionnelles comme les médecins, les scientifiques et les professeurs, étaient revalorisées dans la hiérarchie salariale (Ferriol, 1998, p. 28). L'inconvénient de cette mesure a été d'attirer un nombre encore plus important de jeunes vers les formations dites « *intellectuelles* », délaissant les secteurs productifs les moins rémunérés comme l'agriculture, l'industrie et la construction. Le salaire moyen dans le secteur de l'éducation augmentait annuellement de 13,35% sur la période 1986-1989 en comparaison avec -1,05% dans l'industrie, -0,37% dans la construction et +0,82% dans l'agriculture (cf. tableau III.38). De sérieux biais existaient donc quant à l'application de cette réforme salariale. Des économistes cubains ont souligné d'autres points d'achoppement :

« 1) l'application massive de la réforme s'est réalisée sans le pré-requis lié au perfectionnement organisationnel des entreprises ; 2) les profils des postes de travail sont demeurés inflexibles, en évitant d'intégrer le contenu qualitatif du travail par la qualification du travailleur ; 3) les stimulants matériels ont été utilisés 'sur le fil du rasoir' avec le paiement au forfait ou à la tâche sans qu'un contrôle suffisant permette d'en établir la correspondance avec le résultat productif ; 4) l'excès des tâches administratives dans l'application du nouveau système salarial a empêché de concentrer les moyens sur le contrôle de la liaison salaire – productivité et de porter une critique sur l'évaluation du travail de contrôle ; 5) l'écart des salaires a été réduit, le rapport entre le salaire le plus haut et le plus faible, fixé au début de la révolution à 5,3 : 1, passe à 4,5 : 1 au milieu des années 1970 pour s'établir à 2,3 : 1 en 1988 pour 93% des travailleurs » (Nerey et Brismart, 1999, p. 11).

Tableau III.38 – Taux de croissance du salaire moyen par secteur d'emplois et par période historique, Cuba 1975-1989

	1976-1980	1981-1985	1986-1989
TOTAL	1,85	4,90	0,00
Secteur productif*	2,15	5,15	-0,27
Secteur improductif**	1,10	4,05	1,20
Industrie	1,30	4,30	-1,05
Construction	1,95	4,45	-0,37
Agriculture	3,30	7,2	0,82
Commerces	1,90	4,75	-0,90
Éducation	2,05	4,25	13,35
Santé, sécurité sociale, sports, tourisme	-0,15	3,65	2,45

Notes (*) = comprend, selon la nomenclature statistique cubaine, les secteurs de l'industrie, de la construction, de l'agriculture, de la production forestière, du transport, des communications, du commerce.

(**) = services rendus à la communauté, activités des sciences et techniques, l'éducation, la culture et les arts, la santé, la sécurité sociale, les sports, le tourisme, les finances et assurances, l'administration.

Source : calculs de l'auteur d'après ONE (1986, 1989).

La réforme conduisait donc à renforcer l'égalitarisme dans la société par le resserrement de la hiérarchie salariale, ce que confirme une autre étude présentée par l'Institut d'études et d'investigations sur le travail (IEIT) (cf. tableau III.39). Le processus d'homogénéisation salarial était tiré vers le haut et était accompagné d'une croissance de la part « *social* » dans le salaire, selon une étude menée par l'Institut national de recherches économiques (INIE) (cf. tableau III.40).

Nous pensons que l'effet a été contre-productif en dégradant les niveaux d'intensité et d'efficacité au travail. De plus, le « *salaire social* » a représenté une forme « *dissimulée* » d'inégalité dans la mesure où il était totalement déconnecté de la productivité individuelle, et profitait essentiellement aux travailleurs « *indisciplinés* » (mobilité élevée, absentéisme, corruption, « *inactivité* » réelle...) – ceux-là avaient la garantie de disposer des mêmes biens et services collectifs que d'autres travailleurs plus productifs. En ce sens, le « *salaire social* » a constitué, selon nous, une « *trappe de faible productivité* ».

Tableau III.39 – Distribution moyenne des salaires par catégorie de travailleurs selon les niveaux hiérarchiques de responsabilité, Cuba 1980-1988

Échelle des niveaux	Intervalle des salaires (en pesos)	1980	1981	1984	1988
I à IV	Jusqu'à 128	60	56	46	44
V à IX	De 148 à 231	37	39	48	49
X et plus	De 250 à 450	3	5	6	7

Source : IEIT (1996).

Tableau III.40 – Consommation de biens et services selon la source de revenu, Cuba 1981-1985

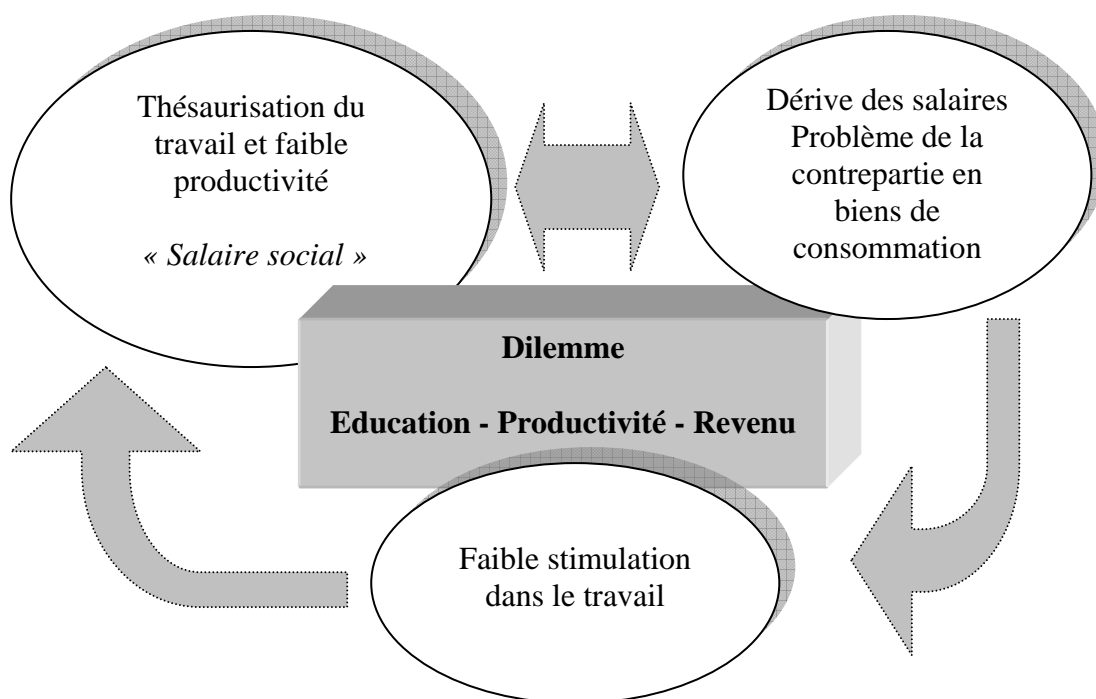
	1980	1985
Par la voie du travail	56	49
Salaire productif	48	40
Salaire productif du secteur privé et coopératif	3	3
Crédits accordés par l'État, autres, etc.	5	6
Par la voie redistributive (salaire social)	44	51
Sécurité sociale	7	6
Salaires du personnel sous-employé dans les entreprises	-	2
Services accordés à la population	29	36
Autres revenus	8	7

Source : INIE (1989).

En définitive, dans les conditions d'accroissement de la part « *sociale* » du salaire, le système de rémunération dans sa globalité imposait une limite substantielle à l'effort de productivité individuelle. La variation de salaire ne constituait donc en soi un reflet immédiat de l'effort de productivité des travailleurs. La productivité était fonction de deux facteurs complémentaires bien différents et

difficilement mesurables, selon nous : d'une part, de l'ardeur du travailleur ; d'autre part, des conditions matérielles dans lesquelles le travail s'exerçait. L'ardeur relève de l'intention, elle tient compte de la bonne volonté que le travailleur met à son ouvrage. Il y a souvent confusion entre satisfaction (plaisir dans le travail), implication (investissement dans le travail) et motivation (dynamique qui va de l'implication à la satisfaction). La motivation au niveau individuel ou collectif serait présente lorsque l'on peut parler à la fois et en même temps de désir, d'aspiration, de plaisir et d'investissement. Or, la meilleure volonté du travailleur ne suffit pas à accroître la productivité si les moyens nécessaires à l'accomplissement de la tâche (outils de production, organisation du travail, transport, technologie, minimum d'infrastructure, etc.) font particulièrement défaut. À Cuba, le cœur du problème dans la construction du socialisme se situait dans la mise en œuvre des moyens physiques et l'intervention qualitative du facteur travail. Le dilemme emploi qualifié – efficience s'est exacerbé par la dévalorisation du potentiel de productivité issu de l'effort de formation. Dérive des salaires, faible stimulation dans le travail et thésaurisation de la main-d'œuvre ont installé un cercle vicieux provoquant, de manière chronique, la crise de la relation formation – économie.

Schéma III.2 – Le dilemme éducation-productivité-revenu dans la construction de l'économie socialiste à Cuba



Bilan d'étape...

Une préoccupation majeure de la révolution a été de garantir à tous l'accès à l'éducation, ouvrant des horizons nouveaux aux possibilités de développement culturel. Le facteur idéologique a été fortement marqué dans le processus d'édification du système éducatif national. Les efforts massifs de démocratisation sociale initiés dès le début de la révolution semblent répondre davantage à des choix politiques particulièrement imprégnés d'une volonté de souligner la rupture avec le système néo-colonial associée à l'idée de libération nationale inspirée du legs historique politico-social.

L'expansion quantitative massive du système éducatif (*cf.* chapitre I), accompagnée d'une amélioration croissante de son contenu qualitatif, en mettant en œuvre de nouvelles formes d'apprentissage en rapport étroit avec le milieu environnant de l'apprenant, a été rendu possible par la mise en place d'une relation de causalité croissance – développement social. La répartition des revenus tirés de l'activité agro-industrielle sucrière dans le cadre de relations économiques et commerciales croissantes avec l'URSS et l'Europe de l'Est a été destinée à satisfaire en priorité la demande sociale grandissante de la part de la population. Ce mode de redistribution du surproduit, dont la fonction opératoire centrale, régulée par la planification socialiste, n'a donc pas été gérée par des mécanismes du taux de profit, a diffusé une grande partie des ressources nationales au service de l'investissement dans l'homme. L'instrument de la planification a donc été fondamental dans la manière de redistribuer le surproduit issu de l'activité sucrière, elle-même principale ressource permettant le financement de l'accumulation économique et sociale.

À côté de cette complémentarité déterminante entre accumulation économique et « *accumulation sociale* », dans le sens d'un financement élargi des programmes d'investissements en faveur du secteur éducatif, c'est le « *cheminement rétroactif* » de l'éducation vers la production économique qui a attiré notre attention. Notre recherche portant sur l'articulation entre le système éducatif, sa production en termes de diplômés, et l'évolution du système productif a révélé à nos yeux certaines contradictions ou « *opportunités manquées* » pour valoriser autrement l'effort d'éducation. La première est que les effets fortement redistributifs de l'économie vers la croissance des services collectifs non marchands, en étendant spécifiquement l'influence au système de formation par la production dominante de qualifications à vocation « *sociale* », ont étendu la sphère de l'économie « *non productive* », avec certaines distorsions apparentes comme la faible valorisation des professions manuelles par rapport aux professions intellectuelles. La seconde contradiction est un mouvement de salarisation massif, avec une forte prédominance du secteur étatique, générant une dynamique de création d'emploi dans le secteur des services, mais délaissant des formes d'entreprises petites (micro-entreprises) et moyennes non étatiques (de type coopérative) qui seraient susceptibles de valoriser d'une manière plus productive le potentiel éducatif, notamment de contenu technique. La troisième concerne le comportement des salariés au travail qui a été déterminé par les normes organisationnelles dans les entreprises socialistes. L'« *orientation* » culturelle des entreprises, fondée plus sur l'incitation

morale que matérielle, a induit un niveau de motivation faible des travailleurs – *i.e.* un travail sécurisé de faible intensité – et une certaine passivité quant à l’utilisation du potentiel éducatif donnant lieu, parfois, à un phénomène de déqualification progressive. Des travailleurs de mieux en mieux formés se sont contentés d’accomplir les plans, tout en évitant de prendre l’initiative ou de faire des efforts supplémentaires pour mieux les accomplir. Enfin, la quatrième contradiction qui est mise en lumière dans notre investigation est la valorisation de l’effort éducatif au travers du système salarial qui, lui-même, est déconnecté du rapport de productivité. Le salaire, de par sa nature principalement « sociale » ou « politique », est plus égalitaire (*igualitario*) qu’équitable (*equitativo*) : le dispositif salarial établit une progressivité des rémunérations logiquement selon l’échelle de qualification, mais indépendamment du niveau de productivité des travailleurs.

Chapitre IV

Ajustement systémique de l'économie socialiste et transformations dans l'éducation

« On a rarement vu un écart aussi gigantesque entre les attentes et la réalité que dans la transition du communisme au marché. On était sûr que la combinaison privatisation-libéralisation-décentralisation allait vite conduire, peut-être après une brève récession de transition, à une immense augmentation de la production. On était persuadé que les effets bénéfiques de la transition seraient encore supérieurs à long terme, à mesure qu'on remplacerait les vieilles machines inefficaces et qu'une nouvelle génération d'entrepreneurs apparaîtrait [...] Ces attentes de croissance économique ne se sont pas vérifiées, ni en Russie ni dans la plupart des économies en transition [...] L'une des caractéristiques des expériences réussies, c'est qu'elles ont été 'nationales', conçues par des esprits du pays, sensibles à ses besoins et à ses préoccupations »

(Stiglitz, 2002)

Notre propos dans le chapitre précédent a été d'analyser les défis et les dilemmes que Cuba a du affronter pour promouvoir un développement éducatif de qualité et construire une société plus équitable et solidaire. Sur le plan de la valorisation de l'éducation, nous avons pu apprécier particulièrement que le modèle de revenu et de consommation qui a existé jusqu'au début des années 1990 présentait une caractéristique importante : la majorité des emplois étaient exercés dans le secteur public et une grille de salaires, particulièrement resserrée, était fixée selon les seuls niveaux de qualification. Les conditions socio-économiques concrètes durant cette époque ont été favorables à l'apparition et la permanence d'un système de valeurs socialistes, fondé sur l'égalitarisme et la primauté du facteur social face aux intérêts individuels. L'institution scolaire a donc participé étroitement au projet d'un idéal social, couplé à la valorisation d'autres représentations comme la solidarité internationale, notamment avec les autres pays socialistes. Cependant, certains effets « contre-productifs » (administration du personnel, discipline au travail, motivation...) associés au mode de gestion en œuvre dans le système socialiste de production ont limité les potentialités économiques des qualifications.

Suite à l'écroulement du socialisme en Europe de l'Est, et particulièrement à la disparition de l'URSS, Cuba est entrée dans une profonde crise de nature économique, intensifiée par le blocus des

États-Unis et par l'héritage d'une base productive inadaptée aux nouvelles conditions d'échanges internationales. Notre intention est, tenant compte de l'ampleur de la crise gravissime et de ses effets en termes de contraction économique, d'insister précisément sur la continuité historique du processus « collectif » et « hors marché » de développement éducatif et de discuter de la dynamique des réformes structurelles qui ont affecté le processus de valorisation économique des formations.

Dans cette optique, nous avons décidé d'adopter, en guise de préliminaire, une brève approche comparative en nous intéressant aux pays en « *transition* » et aux autres économies socialistes d'Asie. Cette comparaison, qui porte à la fois sur le rythme et la nature des réformes d'ajustement, se justifie à deux niveaux. Premièrement, ces pays qui ont relativement un héritage commun en termes de protection sociale placé sous la responsabilité de l'État ont été caractérisés, avec la période d'ajustement, par des trajectoires distinctes d'évolution du système éducatif, elles-mêmes soumises à des contextes politique et institutionnel divergents. Deuxièmement, le rapprochement des environnements éducatifs se justifie dès lors que l'on souhaite analyser le rôle exercé par les institutions financières internationales en matière de politique sociale et caractériser la transformation à Cuba, qui a été le seul pays à ne pas avoir été sous l'influence des recommandations de ces institutions. La démarche adoptée permettra de révéler une trajectoire de transformation de l'économie cubaine conçue « *nationalement* », tenant compte des besoins de « *développement* » dans le pays, et n'entraînant pas de profonds bouleversements sociaux, notamment une explosion de la pauvreté, des inégalités et de l'exclusion comme dans l'ensemble des économies en « *transition* ».

Nous avons choisi d'examiner ensuite l'impact des réformes et certains de leurs effets « *contre-productifs* », en suivant deux objectifs. Premièrement, l'intérêt de préciser les mesures de types structurel est de parvenir à déterminer en quoi et comment le processus d'ajustement « *microgradualiste* » cubain a tenu compte systématiquement des conséquences sociales attendues par les réformes. L'État-Providence, fondé sur une pleine responsabilité de l'État vis-à-vis du bien-être de chacun, a concentré son outil de régulation – la planification – sur des problèmes essentiels, afin de permettre aux entreprises de disposer de plus grandes marges de manœuvre pour réanimer le secteur productif. Mais parallèlement, la fonction d'intégration sociale des entreprises a prédominé et le système salarial a été maintenu dans son ensemble avec la mise en place partielle de dispositifs de participation et d'incitation. Deuxièmement, analyser les transformations de la sphère du travail, et particulièrement les dynamiques de mobilité interprofessionnelle des travailleurs face à l'élargissement des transactions marchandes avec la création de nouveaux « *espaces de marché* », aura l'avantage de révéler l'émergence de « *stratégies individuelles* » parmi les travailleurs, consistant à rechercher des rémunérations qui ne correspondent plus à l'apport social du travail réalisé.

Les réformes structurelles ont eu une influence certaine sur la détérioration de la correspondance entre les niveaux de qualification utiles pour l'exécution du travail et les niveaux atteints par la force de travail. C'est sous cet angle de recherche que nous souhaitons aborder la relation formation – emploi, après avoir déterminé préalablement l'évolution du contenu de l'apport éducatif disponible pour l'économie. Une autre approche pour analyser la relation formation – emploi consistera à

examiner les inégalités sociales qui ont émergé avec l'application des réformes structurelles. Nous tenterons de déterminer le contenu de ces inégalités, et de quelle manière celles-ci ont influencé la valorisation économique de l'éducation. Pour tenter de déterminer d'autres vecteurs de la sous-utilisation des qualifications et des capacités des personnes, les phénomènes de « *sous-emploi* » et de distorsion dans l'incitation économique au travail seront explorés.

Enfin, malgré les difficultés de l'articulation formation – emploi, la spécificité du « *développement* » cubain, donnant lieu à la prédominance des critères sociaux dans l'économie socialiste, est parvenue à consolider son secteur de la connaissance. Nous tenterons d'apprécier la relation d'appariement formation – emploi dans des activités productives essentielles pour l'économie cubaine, comme les secteurs stratégiques de l'activité sucrière transformée et la biotechnologie. Les activités dites « *intensives en technologie* », comme l'informatique et les biotechnologies, ont connu une croissance plus rapide durant les années 1990. Notre intention est précisément d'observer si l'augmentation de l'intensité en connaissances dans le secteur social se traduit en processus de production. Il semblerait que l'importance des connaissances ne se limite pas aux secteurs *high-tech*, les modes d'organisation et méthodes de production employés dans la reconversion du secteur sucrier révéleraient un usage accru de la base « *collective* » de connaissance. Cuba semble être parvenue ainsi à tirer profit de l'accroissement considérable de son acquis éducatif de nature technologique dans l'accompagnement de la modification de la structure du produit agricole. Nous évaluerons enfin la pertinence des objectifs de transformation de la structure productive d'origine agricole vers une autre, plus moderne et moins vulnérable, d'économie de services, au regard de l'apport massif des connaissances dans la société.

*

Section 1 - Les caractéristiques de l'ajustement systémique de l'économie cubaine

Nous avons choisi d'examiner dans cette section les mesures d'ajustement cubaines prises pour faire face à la crise économique. La caractéristique principale des réformes réalisées au début des années 1990 est la recherche de solutions nationales pour que l'économie, et la société dans son ensemble, puisse résister et s'adapter aux conditions nouvelles. La volonté de continuer la poursuite du socialisme s'est inscrite dans une stratégie de défense des intérêts nationaux. La particularité a été la préservation des acquis sociaux.

La manière toute particulière grâce à laquelle l'économie cubaine est sortie de la crise, sans aide de la part des institutions financières internationales, et à contre-courant des mesures habituellement préconisées par ces dernières, formera le fil directeur de ce travail comparatif avec comme toile de fond, l'économie de la « *transition* ». Nous insisterons sur les traits distinctifs les plus révélateurs de la transformation socialiste cubaine avec certaines autres économies socialistes qui ont convergé vers un modèle normatif idéalisé de l' « *économie capitaliste de marché* ».

Notre intention est ici de définir la trajectoire de transformation socialiste à Cuba, en tenant compte des mutations institutionnelles, des *trends* macroéconomiques et des modifications sociales, lesquels se sont généralement renforcés mutuellement pour donner lieu à une configuration spécifique du processus d'ajustement systémique. Ce qui guidera notre réflexion au cours de cette section est le refus cubain de l'ajustement néo-libéral, ce qui a permis de disposer de marges de manœuvre importantes pour la préservation des piliers sociaux de la révolution dont l'éducation.

Un des aspects importants sur lesquels nous insisterons est que l'héritage historique en termes de planification de l'économie et du caractère systématiquement « *discrétionnaire* »²²⁵ des mesures adoptées, ont permis de rendre « *graduelle* » l'application des réformes d'ouverture économique et de sélectionner les mécanismes opératoires les plus adaptés pour restaurer les équilibres macroéconomiques. La progressivité des réformes à Cuba – de type « *microgradualiste* » – qui a marqué la trajectoire de transformation socialiste dans les années 1990 s'explique par un contexte adverse de l'environnement international et une volonté politique d'introduire des modifications juridiques, économiques et politiques pour contrecarrer l'impact de la chute du socialisme à l'Est et le renforcement du blocus états-unien.

Partant de là, et tenant compte que le processus économique de réforme et d'ouverture a largement conservé le principe de la propriété sociale comme une base essentielle du mode de production socialiste, nous approfondirons les caractéristiques des réformes institutionnelles, et particulièrement celles qui modifient les rapports de propriété et conduisent à l'émergence de nouveaux acteurs économiques. Nous étudierons étroitement à ce programme de diversification de la structure de propriété, l'essor des rapports marchands connectés aux nouveaux « *espaces de marché* »

²²⁵ Ce que nous entendons par des mesures adoptées par décision des gouvernements des pays qui appliquent des politiques d'ajustements macroéconomiques.

et alimentés par la légalisation de la détention et de la circulation des devises. Dans la même lignée, il conviendra de souligner l'impact de ces mesures sur la « *compartimentation* » dans l'économie, avec l'existence de secteurs d'activités « *privilegiés* » et bénéficiant de sources d'avantage incitatif. L'intérêt de bien comprendre au départ la restructuration de la propriété des moyens de production est de révéler ensuite que le système de rapports sociaux et les nouvelles représentations qui en découlent, en relation avec la nature de l'emploi exercé et le type de travailleur en activité, conduisent à influencer la relation formation – emploi.

Même si l'irruption de nouvelles formes de propriété est un élément d'appréciation important à considérer dans notre recherche, nous estimons que la restructuration des entreprises dans le secteur étatique est bien plus déterminante. La nécessité d'analyser les opportunités nouvelles offertes dans le cadre du « *perfectionnement* » des entreprises étatiques est justifiée par l'intense réflexion nationale en faveur d'un développement plus « *intensif* » des forces productives, à partir de nouvelles formes entrepreneuriales dans le secteur d'État et d'une meilleure gestion des ressources humaines. Progressivement, le rôle stratégique des ressources humaines a été reconnu et les entreprises mettent en œuvre des outils pour sa gestion. Le changement de l'environnement organisationnel dans les entreprises en cours de « *perfectionnement* » induit de nouveaux comportements qui amènent de nouvelles valeurs dans la « *culture d'entreprise* » socialiste. Nous estimons cruciaux ces efforts, et il nous paraît souhaitable de les mentionner et de les explorer dans la perspective de modernisation des structures de production.

1.1 Une lecture comparative de la transformation de l'économie socialiste : la spécificité de la trajectoire cubaine

1.1.1 Le concept de « transition » : une vision déterministe du changement post-socialiste

Avec les changements politiques de la fin de 1989 en Europe centrale et orientale, le début de l'année 1990 a été marqué par un fort optimisme dans les institutions financières internationales (OCDE, FMI, Banque mondiale) et chez les nouveaux dirigeants des États de la région quant à la possibilité d'une transformation rapide des sociétés pour mettre en place des « *économies de marché* » calquées sur les pays capitalistes développés. Ce qui a été appelé « *transition* » décrit alors un changement de régime politique, et plus précisément une modification des rapports socio-économiques :

« Par l'expression 'période de transition', on désigne une phase particulière de l'évolution des sociétés, la phase où celle-ci rencontre de plus en plus de difficultés, internes et externes, à reproduire les rapports économiques et sociaux sur lesquels elle repose et qui lui donnent une logique de fonctionnement et des formes d'évolution spécifiques et où, en même temps, apparaissent de nouveaux rapports économiques et sociaux qui vont, plus ou moins vite, plus ou moins violemment, se généraliser et devenir les conditions de fonctionnement d'une nouvelle société » (Godelier, 1991).

Godelier prend comme élément de départ de la « *transition* », le produit d'une évolution historique marquée principalement par la dégradation des performances économiques des « *économies de type soviétique* » et cela, malgré l'existence de réformes internes cherchant, dans leur principe, à sauvegarder le système tout en l'adaptant (exemple de la *perestroïka* en URSS avec Gorbatchev à la fin des années 1980). À beaucoup d'égards, la « *transition* » s'est caractérisée par une évolution sémantique caractéristique : on se mit à parler d' « *économies émergentes orientées vers le marché* ». Autour de juillet 1990, les systèmes anciens étaient devenus des « *économies historiquement centralement planifiées* » (Aslund, 1991). Au début de 1991, on commençait à parler d' « *économies capitalistes émergentes* », plus tard, dans l'année, le capitalisme émergent était devenu capitalisme « *tout court* » (Rosati, 1994). La « *transition* » a réactivé l'idée d'une orientation du développement généralisé vers un mode unique de production – celui d'une « *économie capitaliste de marché* ».

Nous insistons sur cette dernière notion en réaction à l'assimilation hâtive entre capitalisme et marché faite par les néolibéraux dans l'argumentaire de la « *transition* », et qui ont tout intérêt à cette obscurité – « *économie de marché* » serait un euphémisme pour éluder le mot « *capitalisme* ». L'historien Braudel a bien montré que le marché existait avant le capitalisme et qu'à l'inverse de ce dernier, il n'impliquait pas obligatoirement exploitation du travail salarié et accumulation infinie. L'auteur nous livre à partir de son analyse historique du capitalisme cette réflexion :

« Peut-on oublier combien de fois le marché a été tourné ou faussé, le prix arbitrairement fixé par les monopoles, de fait ou de droit ? Et surtout, en admettant les vertus concurrentielles du marché ('le premier ordinateur au service des hommes'), il importe de signaler au moins que le marché, entre production et consommation, n'est qu'une liaison imparfaite, ne serait-ce que dans la mesure où elle reste partielle. Soulignons ce dernier mot : partielle. En fait, je crois aux vertus et à l'importance d'une économie de marché, mais je ne crois pas à son règne exclusif » (Braudel, 1985, p. 48).

Il ajoute :

« Je me confirme ainsi dans mon opinion, à laquelle je me suis personnellement lentement rallié, à savoir que le capitalisme dérive par excellence des activités économiques au sommet ou qui tendent vers le sommet. En conséquence, ce capitalisme de haut vol flotte sur la double épaisseur sous-jacente de la vie matérielle et de l'économie cohérente de marché, il représente la zone de haut profit. J'ai fait de lui un superlatif » (Braudel, 1985, p. 117).

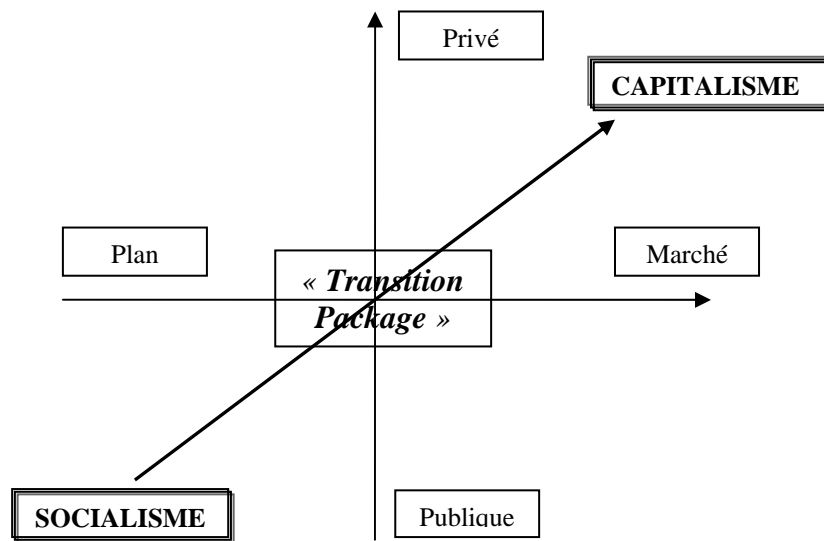
Au-delà des considérations sémantiques propres au phénomène de « *transition* », qui soulignent la volonté d'effacement de l'ancien système, c'est l'interprétation économique du changement systémique qui nous intéresse. La théorie néo-classique constitue le principal fondement de la « *transition* ». Avec la théorie de l'agence, celle des droits de propriété constitue la vision néo-classique orthodoxe de la firme. Elle s'est construite principalement pour mettre en évidence la supériorité des systèmes de propriété privée sur toutes les formes de propriété collective. Les droits de propriété sont censés fournir aux individus des incitations à créer, conserver et valoriser des actifs. Les

économistes libéraux occidentaux qui ont conseillé et supervisé le processus de « *transition* » (Sachs, 1990 ; Lipton et Sachs, 1990) ont estimé que le transfert immédiat des droits de propriété au secteur privé devait créer de meilleures incitations pour renforcer l'efficacité et la discipline économique des travailleurs et des dirigeants d'entreprise. La théorie évolutionniste du changement économique s'est révélé également être une base essentielle au processus de « *transition* », en se plaçant au niveau de l'entreprise privée. Elle a insisté non pas sur le mécanisme d'allocation des ressources, mais sur le « *processus de découverte* », comme partie intégrante de l'économie marché. La théorie souligne qu'un passage progressif des pays centralement planifiés à l'économie de marché est requis, afin de tenir compte de la difficulté et de la durée nécessaire d'un tel processus. Richet (1992) souligne que l'environnement sélectionne les meilleures entreprises, en même temps qu'il favorise la stimulation des innovations techniques et qu'il conduit à des restructurations permanentes. Pour Kornai (1990), la dimension qualitative de la privatisation de l'économie est essentielle. L'expansion du secteur privé doit conduire à un processus de stratification sociale à travers l'émergence de petits entrepreneurs, appelés à constituer le cœur de la classe moyenne naissante, elle-même composante de l'assise démocratique du capitalisme : « *Le développement du secteur privé se fait par étape. Il est impossible d'instituer la propriété privée par une attaque de cavalerie. L'embourgeoisement est un processus historique long* » (Kornai, 1990, p. 54). La théorie standard de l'efficacité sur des marchés concurrentiels se situe au cœur du processus de « *transition* », en étant approfondie par l'analyse néoinstitutionnelle, qui énonce que des droits de propriété bien définis et stables sont une condition *sine qua non* pour avoir des échanges efficaces, et créent également des incitations pour l'investissement de long terme (North, 1990).

L'adoption de l'idéologie néo-libérale dans la « *transition* » économique s'accompagne d'une volonté de rupture immédiate avec le système planifié, en laissant peu d'espaces de décision aux gouvernements concernés. L'aboutissement du processus de « *transition* », ne donnant lieu qu'à une seule forme de système économique possible, le capitalisme. Certains auteurs qualifient même cette vision normative de « *doctrine de la transition* » :

« *La situation d'équilibre finale, connue d'avance, l'« économie de marché », détermine strictement la voie la plus courte, directe, à partir du point de départ que représente l'économie socialiste inefficace. La situation transitoire ayant inévitablement un caractère déséquilibré et étant susceptible de connaître des retours en arrière, doit être raccourcie au maximum. La rapidité du changement était donc jugée essentielle* » (Chavance, 2004).

Vercueil formule le « *paradigme standard de la transition (PST)* », consistant selon lui, à proposer une vision téléologique de la transition, mettant l'accent sur l'état final des transformations à obtenir au lieu d'une étude plus poussée du processus d'ajustement des institutions héritées aux nouvelles créées pour le marché (Vercueil, 2002).

Schéma IV.1 - Une seule voie possible pour la « transition »

Source : Giraud (2000).

Les programmes de privatisation inspirés par la théorie néo-libérale de la « transition » (Sachs, 1990, 1992a, 1992b ; Lipton et Sachs, 1990 ; Frydman *et alii*, 1993, Blanchard *et alii*, 1991) se sont appuyés sur cet argumentaire de rapidité pour transférer sans délai et à grande échelle, notamment au moyen de la privatisation de masse, les actifs publics au secteur privé. Un objectif d'efficacité était également recherché, la privatisation devait conduire à une amélioration significative des performances des firmes privatisées, grâce à l'instauration de mécanismes efficaces de gouvernement d'entreprises. Au-delà des raisons économiques, Rodrik (1995) retient trois arguments politiques majeurs qui justifient le choix d'accélérer la « transition » : 1) un argument constructiviste, il faut engager rapidement des politiques irréversibles de passage vers l'« économie capitaliste de marché » pour éviter tout retour vers l'économie planifiée ; 2) un argument lié aux anticipations rationnelles, il faut que les agents économiques accordent un certain crédit à la politique de « transition », sa crédibilité porte ainsi sur la profusion de documents basés sur des travaux économétriques expliquant les profils de croissance à l'Est ; enfin 3) un argument lié aux « fenêtres d'opportunités », favorisant les équipes libérales dirigeantes après la chute du communisme. Il faut privatiser très vite et le plus possible pendant quelques mois de conjoncture politique « favorable ».

1.1.2 La transformation du rôle de l'État dans le processus de « transition »

Les facteurs contingents d'un développement rapide du secteur privé qui doivent conduire à l'accélération de la transformation post-socialiste impliquent la réforme du secteur public comme vecteur de renforcement de la rationalité privée. Or on touche ici l'un des problèmes majeurs de la « transition », puisque les gouvernements des pays concernés se veulent le moins interventionnistes possible. Les États se focalisent sur la création des conditions du marché et l'application de politiques conjoncturelles. Ils abandonnent des fonctions essentielles, notamment le développement de programmes sociaux, utiles à la construction de bases démocratiques et de stabilité sociale. Les critiques portant sur la défaillance de l'État dans le processus de « transition » cautionnent l'établissement d'un modèle néo-libéral de « *prestation minimale de services* ». En d'autres termes, sur le plan social, l'État ne doit plus adopter une stratégie globale basée sur le principe d'universalité des aides, mais doit avant tout répondre aux défaillances du marché (Harribey, 2004). La reconceptualisation de l'État, de son rôle redistributif, conduit à l'émergence de nouveaux cadres normatifs dans le domaine social. Il convient d'en expliquer le contenu dans le cadre des réformes de « transition ».

Les institutions financières internationales ont contribué largement à remodeler la fonction de l'État, et son rôle dans les sociétés en mutation, en imposant des réformes qu'elles prétendaient être nécessaires au processus de « transition ». Les événements qui se sont déroulés dans les pays de l'Est ont joué un rôle central dans le fait que la Banque mondiale ait du revoir sa conception des institutions publiques et leurs rôles, en considérant que l'État « *paternaliste* » et « *providentiel* » était incapable d'offrir un cadre économique viable pour la recherche de concurrence internationale et d'efficacité productive. Dans ce contexte, l'apogée de la théorie standard de la « transition » coïncide avec les recommandations du *Consensus de Washington* (Williamson, 2000), qui accordent une confiance totale au fonctionnement des marchés et réduisent le rôle de la puissance publique (Vercueil, 2002).

Les solutions proposées par la Banque mondiale, en sus des « *dix commandements* »²²⁶ du *Consensus de Washington*, nous amène à nous pencher sur les réformes institutionnelles formulées dans le Rapport *Governance and Development* de 1992. Les propositions de la Banque mondiale coïncident avec la « transition » à l'économie de marché dans les pays de l'Est. Selon le rapport, il y aurait une corrélation entre la création et la consolidation d'institutions efficaces, le renforcement des droits de propriété et le bon fonctionnement du marché. La conception instrumentaliste et fonctionnaliste de l'État qui prend forme dans ce rapport émerge avec l'idée principale d'assurer

²²⁶ 1) discipline fiscale, 2) réorientation des dépenses publiques, 3) réforme fiscale, 4) libéralisation financière, 5) fixation d'un taux de change unique et compétitif, 6) libéralisation du commerce extérieur, 7) suppression des obstacles aux investissements directs étrangers, 8) privatisation des entreprises publiques, 9) déréglementation de la concurrence, 10) sécurisation des droits de propriété.

l'efficacité des marchés²²⁷. Le rapport soutient une vision non interventionniste et minimaliste de l'État²²⁸. La Banque voit les marchés et le secteur privé d'une part, et les États d'autre part, comme des entités qui se concurrencent pour occuper des sphères d'activités économique ou sociale. L'idée sous-jacente est que le bon fonctionnement de l'État doit être calqué sur celui du marché. L'efficacité de la gestion publique passe notamment, selon les termes de la Banque, par le transfert de pouvoir à la population, grâce au renforcement d'organismes à la base. La « *participation* » au pouvoir est un élément central de l'argumentaire. La Banque définit le développement participatif comme un processus par lequel les parties prenantes, et en particulier les pauvres, prennent part au contrôle des initiatives de développement, des décisions et ressources qui les concernent. Si la pauvreté est une des conséquences du dysfonctionnement du marché, les organes étatiques sont les seuls à pouvoir jouer un rôle social de régulation, de protection « *minimale* » des populations vulnérables, et c'est seulement dans ce cadre que l'État devient un interlocuteur indispensable. Soulignons que la notion de « *participation* » véhiculée tout au long du Rapport, reflète davantage des préoccupations de gestion managériale ou gestionnaire plutôt que participative ou coopérative. Il ne s'agit pas, par exemple, d'une participation effective à l'exercice au pouvoir, en vue de contribuer à la définition et à la mise en œuvre d'un projet de société. De même l'organisation éducative qui s'appuie sur la « *société civile* » – et notamment le concept d'*empowerment* (processus participatif, écoute de la société civile) – consisterait, selon la Banque, à fixer des normes et des programmes dans les systèmes éducatifs, plutôt que de produire un véritable service éducatif.

Le Rapport sur le Développement dans le Monde de 1997 a consacré également tout un volet à l'adaptation du rôle de l'État, en reprenant les argumentaires du Rapport de 1992, et en cherchant à trouver une meilleure articulation entre État et marché²²⁹. Cette fois-ci, l'identification de l'échec de l'État dans le processus de « *transition* » pour obtenir de meilleures performances économiques, conduit à définir quatre objectifs majeurs, selon le consensus néo-libéral : les États doivent avoir des droits de propriété stables définis par des contrats d'application forts, un faible risque d'expropriation, une faible corruption, et ils doivent assurer des marchés sans distorsion et caractérisés par de faibles rentes. Des réformes institutionnelles sont ciblées dans ce rapport, comme redimensionner le secteur public à la bonne taille en se concentrant sur les services essentiels, inciter les fonctionnaires à mieux remplir leurs fonctions, améliorer le recrutement et l'indépendance du pouvoir judiciaire, favoriser

²²⁷ « *Efficient institutions emerge when there are build-in incentives to create and enforce property rights, defined in the broadest sense* » (Banque mondiale, 1992, p. 7).

²²⁸ « *Governments in the 1970's relied on this rationale [compensation for market failure] to rush into unwise policies and investments, although their own policy interventions often were responsible for market failures, and the investments did not yield adequate returns. Governments now increasingly recognize the need for more restraint and for taking 'market-friendly' steps to deal with problems* » (Banque mondiale, 1992, p. 6).

²²⁹ « *Quelques idées nouvelles sur leur répartition (entre l'État et le marché) sont en train de voir le jour. Et surtout, nous sommes en train de constater que le marché et l'État sont complémentaires, puisqu'il incombe au second de mettre en place les bases institutionnelles nécessaires au fonctionnement du premier.* » (Wolfensohn, 1997, p. 4).

l'investissement dans les services sociaux en ayant recours au secteur privé... L'argument principal consiste à offrir les conditions nécessaires pour améliorer la capacité de l'État à fournir des biens publics et à stabiliser les droits de propriété (Banque mondiale, 1997).

Toutefois, aucune analyse portant sur la mission sociale de l'État n'est présentée dans le Rapport. Le rôle redistributif se situe en position subordonnée à la fonction principale des réformes, qui est la promotion du secteur privé (Banque mondiale, 1997, p. 30). La mission sociale étatique qui est sous-entendue par la Banque est largement subsidiaire. La puissance publique doit s'acquitter d'abord de ses fonctions économiques de base²³⁰. Le recours aux marchés et aux secteurs associatifs²³¹ est recommandé pour assurer la production des services sociaux.

Toutes les économies en « *transition* » n'ont pas appliqué avec la même intensité et le même séquençage les politiques économiques d'ajustement structurel (libéralisation, stabilisation, privatisation et ouverture extérieure) prônées par le *Consensus de Washington*. Mais toutes ont connu un affaiblissement du rôle économique et social de l'État, au point que celui-ci, affaibli et réduit à la portion congrue. Cette situation a pu constituer une entrave à l'activité économique, et surtout à la promotion des objectifs sociaux largement partagés, à la mobilisation des recettes pour financer les activités du secteur public, à la dépense des fonds gérée de manière productive, à l'application des contrats et à la protection des propriétés. Des coûts sociaux importants ont été générés par la corruption et « *l'expropriation des propriétaires privés individuels d'actifs par d'autres acteurs privés (escrocs, voleurs, initiés)* » (Andreff, 2005, p. 4). L'État a même joué un rôle de prédateur, par exemple lorsque ses agents se sont laissés soudoyer pour délivrer licences et autorisations. Les défaillances de la reconstruction démocratique des institutions de contrôle ont été nombreuses lors des premières réformes associées à la privatisation, laissant ainsi une marge de manœuvre discrétionnaire pour des groupes d'investisseurs privilégiés :

« *Les privatisations à l'Est ont ainsi offert aux premiers dirigeants politiques, mais également à leurs successeurs, la possibilité de poursuivre des objectifs redistributifs, donc éminemment politiques, en organisant le jeu social autour de groupes d'intérêts privilégiés, clairement identifiés par leurs anciens statuts ou relations au sein de la nomenklatura. [...] Ces privatisations ont, dès lors, été instituées sans grande concertation avec les corps intermédiaires de la société, corps censés*

²³⁰ « *Il est crucial d'établir un ordre de priorité [...] Dans trop de pays, l'État ne fournit toujours pas l'ensemble des biens et services publics essentiels, c'est-à-dire les fondements d'un régime de droit, un environnement macroéconomique stable, des services élémentaires de santé publique, un enseignement primaire pour tous, une infrastructure de transport adéquate et un filet de protection sociale minimum. En revanche, l'État fournit toute une gamme de biens et services que les marchés privés pourraient assurer à sa place. Il est donc urgent de recentrer l'État sur ses missions essentielles, en particulier dans les pays qui ont une capacité institutionnelle limitée* » (Banque mondiale, 1997, p. 68).

²³¹ « *Une croissance impulsée par le marché et entretenue par un régime d'incitations porteur est un élément fondamental [...] Dans les pays à capacité institutionnelle limitée, l'une des toutes premières priorités devrait être de chercher à recourir aux marchés et de faire participer les entreprises privées et d'autres partenaires non publics à la fourniture des services* » (Banque mondiale, 1997, pp. 68-69).

représenter l'ensemble de la population et agir en son nom pour contrôler l'action publique mais qui, absents ou désorganisés au moment de la mise en œuvre des premières réformes, n'ont pu participer à leur élaboration ni les infléchir au profit de leurs mandants (syndicats ouvriers, branches professionnelles, corporations de métiers, associations patronales, groupements d'usagers, ONG) » (Labaronne, 2002).

Labaronne ajoute :

« En fait, il s'avère que la nomenklatura a instrumentalisé la privatisation au service de ses intérêts. Elite de l'ancien système, elle a su opérer sa reconversion, à la faveur des privatisations, et maintenir son statut dans le nouveau système. Dès lors, elle a sapé la poursuite des réformes non pas en raison de son statut de perdant, mais bien au contraire parce qu'elle était la grande gagnante d'une transition partielle, d'un équilibre 'figé' [...]. Cette situation lui a permis de bénéficier largement d'une économie comprenant des éléments de propriété privée mais dépourvue des conditions d'un marché libre et concurrentiel ».

Andreff souligne des manœuvres d'accumulation du capital plus « primitives » :

« Les moyens qui autrefois étaient mis au service de la réussite personnelle dans la bureaucratie soviétique ou dans les transactions illégales sont devenus, pendant la transition, les bases d'une accumulation primitive de capital » (Andreff, 2003, p. 123).

Dans ces conditions, les recherches de rente de cette élite et son refus de voir appliquer des réformes, remettant en cause les acquis obtenus dans les programmes de privatisation, ont conduit à une « capture de l'État » dans un grand nombre d'économies en « transition ». La Russie constitue un cas d'école à cet égard (Stiglitz, 2000, p. 254). Un État est « capturé » lorsqu'il dispose d'une autonomie faible et d'une capacité administrative limitée dans la préparation, la formulation et l'application d'une politique économique (Krueger, 1993). Selon Labaronne (2002), les États les plus « capturés » ont été : la Roumanie, la Géorgie, la République slovaque, la Croatie, la Bulgarie, le Kirghizistan, la Russie, l'Ukraine, la Moldavie, l'Azerbaïdjan. Les travaux montrent que la capture de l'État ou/et la corruption administrative, ont une forte implication négative sur la croissance économique, les investissements et les performances des firmes de l'Est (Hellman et Schankerman, 1999 ; Johnson *et alii*, 1999, Hellman *et alii*, 2000), mais aussi sur la progression des inégalités de revenus (Narayan *et alii*, 2000 ; Milanovic, 1999), la fuite de recettes fiscales et le développement de l'économie informelle (Johnson *et alii*, 1999). On doit considérer également que cette « capture » de l'État associée au phénomène de corruption, empêche l'objectif de la réalisation d'objectifs sociaux, comme la formation du « capital humain » :

« La corruption influence négativement l'accumulation du capital humain par un effet de transfuge des étudiants les plus talentueux vers les moins doués mais riches [...] Des étudiants initialement plus doués disposés à faire de longues études, finissent par l'abréger du fait de l'enrichissement illicite de par la corruption de ceux qui sont initialement moins doués et orientés vers des études de courte durée. Un tel résultat peut bien illustrer la très forte propension des jeunes à arrêter trop tôt les études pour des activités de rue et du marché informel. Un tel comportement, qui peut être rationnel, met malheureusement en péril grave, tout le système éducatif. Si rien n'est fait pour rétribuer la connaissance à sa juste valeur, la médiocrité deviendra la norme, au quel cas, le système éducatif court tout droit vers l'extinction » (Seka, 2005).

1.1.3 La place de la trajectoire cubaine dans la diversité des sentiers nationaux de transformation systémique

L'une des particularités de la « *transition* » en Europe centrale et orientale est qu'elle a révélé que les divergences de conditions initiales ont entraîné une diversité des méthodes (c'est-à-dire de séquence et de calendrier), mais les pays ont eu recours aux mêmes instruments de stabilisation. Au début de la « *transition* », on a généralement opposé la conception « *big bang* » (exemple de la Pologne et de la Russie) à celle « *gradualiste* » (exemple de la Hongrie). Le cas de la Hongrie a montré que son économie avait été libéralisée plus tôt, avant même le début de la « *transition* ». Mais le débat « *big bang ou thérapie de choc / gradualisme* » est beaucoup plus symbolique que révélateur d'une alternative possible à la doctrine de la convergence uniforme vers un modèle normatif idéalisé de l'« *économie de marché* ». L'intérêt d'avoir opposé deux approches menant finalement au même modèle économique a été, selon nous, d'empêcher de proposer une voie médiane entre socialisme et capitalisme. La doctrine de la « *transition* » a évacué très tôt, toute comparaison « *gênante* » des expériences paradoxales menées dans les pays du Sud (Chine, Viêtnam, Cuba), au point de les minimiser et de prédire, une convergence « *inéluçtable* » vers le système capitaliste (Sachs et Woo, 1994). Cette position doctrinale est même remise en cause par la Banque Européenne pour la Reconstruction et le Développement (BERD) dans son Rapport de 2000 :

« Une importante leçon de l'expérience de la dernière décennie a été qu'il n'existe pas de processus ou de voie unique de transition menant de la planification centrale sous régime communiste à une forme unique, facilement identifiable et familière de capitalisme de marché sous institutions politiques démocratiques. [...] Il semble qu'une prédiction sûre soit que la plupart des pays où intervient la BERD vont développer leur propre variété spécifique de capitalisme » (BERD, 2000, pp. 3-4).

Cuba, la Chine et le Viêtnam ont poursuivi un chemin de réformes graduelles et cumulatives dans un processus original d'ouverture au marché – opposé aux recommandations économiques standard de la « *transition* » –, en préservant l'État socialiste, la domination du plan comme mode de coordination économique et la prépondérance de la propriété publique. L'arrière plan institutionnel de la transformation de l'économie socialiste dans ces trois pays permet de donner une image de la diversité des trajectoires d'évolution systémique. La principale caractéristique commune de ces modèles d'« *économie socialiste combinée avec le marché* » est d'avoir fait coexister des comportements marchands avec la régulation centrale par le plan, en évitant des programmes de grande privatisation des appareils productifs. Les transformations socialistes chinoise, vietnamienne et cubaine relèvent de critères spécifiques qui les distinguent entre elles, et surtout des évolutions récentes des autres pays socialistes. Le concept d'« *ajustement systémique* » nous paraît adapté pour décrire les évolutions dans ces trois pays plutôt que le phénomène dit de « *transition* ». En effet,

chacun des trois pays a introduit, à des degrés divers, des modifications dans la planification centralisée, sans remettre en cause le système socialiste. L'analyse de Chavance précise ce concept d'« *ajustement* » :

« Les ajustements systémiques introduisent des réformes dans la planification centralisée ou dans les autres éléments du système (agriculture, relations extérieures...), sans opérer de changement institutionnel significatif. Les réformes radicales, elles, modifient certaines institutions de manière substantielle (à l'exception du socle qui définit le système), avec par exemple une suppression de la planification centralisée ou une décollectivisation de l'agriculture. Si le socle institutionnel est en outre transformé dans l'un de ses éléments, ou mieux dans les deux, il s'agit d'une déstructuration systémique. Le changement devient qualitatif : il n'est plus intra-systémique – ce qui justifiait le terme de réforme – mais inter-systémique » (Chavance, 1992).

Le concept d'ajustement systémique mené dans les trois pays est fondé sur la recherche d'une « *troisième voie* ». Celle-ci s'est révélée beaucoup moins déterministe sur un idéal à obtenir immédiatement et imposée de l'extérieur, et davantage pragmatique vis-à-vis des enjeux nationaux de « *développement* ». Le rythme de passage de l'économie socialiste à celle combinant le plan et le marché a été modulé en fonction des circonstances spécifiques dans lesquelles s'est trouvé chaque pays. Cela explique que pour certaines, la Chine et le Viêtnam par exemple, l'ajustement a commencé relativement tôt, et s'est amplifié par la suite sur des bases plus stables. Au Viêtnam, étant donné les capacités productives limitées et les conditions de reconstruction du pays, les initiatives individuelles ont d'abord été tolérées, puis facilitées dès 1986 par l'État, qui a fini, dans bien des cas, par les codifier dans ses textes législatifs, voire dans la Constitution. Dans cet objectif, les réformes économiques devaient faciliter le passage d'un système centralisé à une économie multisectorielle, opérant selon les mécanismes de marché, régulé par l'État, dans une perspective socialiste. En Chine, le choix, dès 1978, d'une ouverture de l'économie socialiste vers le marché a été lié au développement nécessaire des forces productives et des blocages de la politique de collectivisation à la campagne. Le pays est passé progressivement de l'économie d'État à celle des secteurs non gouvernementaux et privés, mais l'introduction de mécanismes marchands, notamment dans l'agriculture, n'a impliqué en aucune manière l'exclusivité ou même la prédominance de l'entreprise privée. Pour les deux pays, il semble que la dimension « *graduelle* » de la mutation, par l'approche expérimentale de l'ouverture vers le marché, soit supérieure aux « *transitions* » : les réformes ont maintenu la stabilité macroéconomique par une croissance économique rapide, gardant la croissance monétaire, le taux d'inflation et le taux de change sous contrôle.

Dans l'objectif de faire ressortir la trajectoire cubaine de transformation socialiste, nous proposons une lecture comparative particulière. La juxtaposition des trajectoires d'évolution systémique des économies socialistes que nous soumettons a l'avantage de révéler des phénomènes interdépendants – transformation de l'État socialiste, degré de diversification de la structure de

propriété, tendances macroéconomiques, impact social des réformes –, lesquels se sont généralement complétés et imbriqués pour générer des configurations spécifiques d'adaptation et de résistance des économies et des sociétés face aux réformes de marché.

L'intérêt comparatif réside dans le fait de montrer que la diversité des expériences nationales contredit la généralisation formulée à travers le concept de « *transition* ». L'approche téléologique de la convergence des pays vers un état d'équilibre final, qui est au cœur de ce concept, est remise en cause par l'émergence d'économies hybrides plan/marché ou « *économies socialistes orientées vers le marché* ». Les gouvernements ont refusé d'appliquer en bloc le « *Transition Package* » et ont préservé une forte légitimité de leur pouvoir. Les expériences menées en Chine, au Vietnam et à Cuba, décrivent en réalité une orientation économique ancrée dans une conception « *génétique* », dans le sens où le désirable de la transformation systémique est obtenu à partir des contraintes existantes et des projets de développement des pays. C'est donc le contraire de la « *transition* » qui fixe des objectifs et y soumet les comportements sociaux et les contraintes existantes dans les pays concernés. L'État, dans la conception « *génétique* », détient un rôle décisif, en particulier dans la définition des politiques sociales destinées à prendre en charge les coûts humains de la phase d'ajustement. Les diverses modalités de transformation institutionnelle ont engendré, par exemple, des modifications substantielles dans les systèmes éducatifs. Il convient justement de les repérer dans cette comparaison.

Tableau IV.1 – Lecture comparative des trajectoires de transformation systémique post-socialiste et socialiste durant les années 1990

Sentiers nationaux d'évolution systémique	« Transition » Europe centrale et orientale, ex-Union soviétique	« Socialisme de marché » Chine, Vietnam	« Socialisme ouvert sélectivement au marché » Cuba
Les principaux changements institutionnels et organisationnels	Rupture plus ou moins brutale, désintégration du socle institutionnel étatique, forte émergence du secteur privé, changements institutionnels sans règles strictes, capacité administrative et fiscale de l'État plutôt faible	Érosion progressive de la propriété socialiste, introduction progressive mais importante des mécanismes de marché, émergence d'un large secteur privé, légitimité de l'État forte, capacité administrative et fiscale plutôt forte	Maintien de la propriété sociale des moyens de production et ouverture micro-gradualiste d'« espaces de marché » ²³² sous contrôle strict de l'État planificateur, émergence d'un faible secteur privé et mixte, légitimité de l'État très forte, capacité administrative et fiscale importante
Tendances macroéconomiques et impact social			
Croissance	Contraction initiale et reprise d'une croissance fragile en Europe centrale et orientale. Dépression prolongée dans l'ex-Union soviétique	Croissance forte et durable	Contraction initiale et reprise dynamique de la croissance
Ouverture de l'économie	Forte ouverture du commerce vers l'Ouest en Europe centrale, niveaux d'IDE faibles en ex-Union soviétique concentrés dans l'énergie	Ouverture contrôlée mais intensive, commerce extérieur en expansion	Accroissement des IDE sous forte contrainte liée au blocus, loi sur les investissements étrangers (protection des intérêts nationaux)
Inflation	Forte flambée initiale des prix, méga-inflation en Russie	Tendance inflationniste dans une fourchette moyenne	Tendance inflationniste très contrôlée et reportée sur les biens et services non essentiels ²³³

²³² Nous en détaillerons le contenu plus tard dans la partie consacrée aux réformes structurelles cubaines.

²³³ Martínez explique à ce sujet : « Nous constatons, par exemple, que l'augmentation des prix a porté sur des biens non essentiels, tels que les cigarettes et les boissons alcoolisées. La hausse des tarifs électriques a pris en compte les revenus familiaux, de telle sorte que seulement 48% des unités familiales en firent l'objet, alors que 52% n'ont connu aucune augmentation » (Martínez, 2001, p. 206). Pour le prix de l'électricité, par exemple, l'accroissement des tarifs a été opéré uniquement pour les ménages dont la consommation dépassait un certain niveau (100 kilowatts/heure).

Chômage	Accroissement rapide et stabilisation à un niveau proche de celui européen en Europe centrale, chômage élevé en ex-Union soviétique	Niveau élevé	Chômage « <i>officiel</i> » relativement faible, sous-emploi important
Inégalité et pauvreté	Explosion des inégalités et de la pauvreté au début de la « <i>transition</i> » puis recul relatif	Phénomène de polarisation sociale, aggravation des inégalités entre zones urbaine et rurale, réduction de la pauvreté absolue mais paupérisation des travailleurs ruraux	Manifestation inquiétante d'un processus de différenciation sociale suite aux réformes structurelles et à la double circulation monétaire, augmentation de la population estimée « <i>à risque</i> »
Propriété dans la production de services d'enseignement et mode de gestion	Déconstruction du système éducatif étatique et forte pénétration du capital privé dans les services d'enseignement, domination du « <i>marché de l'éducation</i> »	Transfert des secteurs sociaux dont l'éducation à des initiatives privées, principe d'« <i>hybridation</i> » de gouvernement de l'éducation et création d'un « <i>marché de l'éducation</i> » ²³⁴ , décentralisation financière aux gouvernements locaux pour l'éducation de base en Chine, « <i>socialisation de l'éducation</i> » au Vietnam	Éducation intégralement publique, absence de « <i>marché de l'éducation</i> », réactivation/valorisation du principe de « <i>décentralisation – centralisation</i> », renforcement des collectifs éducatifs au niveau local

L'analyse comparative présentée ici a l'intérêt d'éviter toute approche réductionniste et « *économiste* ». Elle nous paraît indispensable pour comprendre les processus globaux de changements dépendants des principales trajectoires de transformation systémique. Il convient de voir que l'héritage historique des pays, les conditions initiales, mais également les configurations nationales spécifiques d'institutions expliquent pourquoi la même réforme peut produire des résultats différents dans chacun des pays. Parmi ceux qui ont multiplié les singularités, avec le choix d'une trajectoire propre de réformes, Cuba représente un cas à part.

Ce pays a, en effet, reçu aucune aide extérieure de la part des institutions financières internationales. L'économiste cubain Martínez décrit cette singularité de la manière suivante :

²³⁴ Pour le Vietnam, cf. Martin (2001), pour la Chine, cf. Arnove (2005).

« En matière purement économique et en se référant à l'économie cubaine, la résistance équivaut à ne pas introduire la politique libérale, ni dans son caractère de choc, ni dans ses variantes plus douces, qui pourraient éventuellement s'introduire après le choc. Il s'agit de défendre le noyau de l'économie socialiste placé entre les mains de l'État, en introduisant des espaces de marché qui sont indispensables, mais sans abandonner le rôle d'orientation de l'État, sa capacité de régulation et le sens sociale de l'économie [...] Il est un fait que le cas cubain est spécifique. Il s'agit d'un pays sous embargo, voisin immédiat des États-Unis, seul au milieu de la Caraïbe, sans modèles à imiter, la Chine et le Viêt Nam ayant des structures productives très différentes, une démographie incomparable par rapport à Cuba, des trajectoires historiques et des cultures, y compris les cultures politiques, tout autres » (Martínez, 2001, pp. 202-203).

La priorité première pour le gouvernement cubain a été en effet la conservation du caractère totalement socialiste de l'économie. Les mesures d'ajustement – macraéconomiques, à caractère social, structurels et institutionnels, microéconomiques – ont été prises sous le contrôle étroit de l'État révolutionnaire dont la légitimité politique a été très élevée. Les réformes macroéconomiques ont permis de créer les conditions d'un meilleur fonctionnement des entités économiques. La réforme structurelle cubaine ne comportait pas de privatisation avec un transfert massif de la propriété étatique à une gestion de type privé, de création d'un environnement de marché dominé par la libéralisation des prix et des transactions externes et internes. L'ajustement économique n'a pas non plus impliqué l'instauration de marchés financiers. La planification cubaine s'est maintenue et a été particulièrement active dans ce processus, en permettant de subvenir aux besoins les plus manifestes de l'économie avec la création dans le pays d'un mécanisme de circulation, de collecte et d'affectation des devises. Cette solution a permis d'éviter un processus, plus brutal, de dévaluation de la monnaie et a contribué à réduire drastiquement le déficit budgétaire. Ces réformes ont été contraires à l'expérience des ajustements néo-libéraux et aux réformes « capitalistes de marché » de la « transition ». Elles se sont inscrites également en retrait par rapport aux configurations chinoises et Vietnamiennes au niveau de la privatisation de l'appareil productif national : le secteur étatique à Cuba est resté largement majoritaire, laissant très peu de marges à l'influence du marché.

Mais l'un des traits marquants de la trajectoire de transformation socialiste à Cuba réside dans le rôle de l'État comme producteur exclusif des services sociaux. L'État cubain s'est réaffirmé en période d'ajustement comme le principal agent inducteur et promoteur du développement social, en maintenant intégralement, dans l'immédiat, la propriété sociale des moyens de production. Le choix de préserver au maximum les acquis sociaux diffère radicalement de ceux pris dans les pays en « transition » (Micklewright, 1999 ; Milanovic, 1998, 1999, UNICEF, 1997), et se distingue également des expériences chinoise et vietnamienne caractérisées par la « rationalisation marchande » des services éducatifs et de santé (Huayou et Chenghui, 2001 ; Dang Doanh, 2001).

1.2 Les changements institutionnels conduisant à la réanimation de l'appareil productif cubain

1.2.1 Les conditions initiales à l'origine des réformes

Nous avons pu constater que la voie d'ajustement systémique cubaine, combinant plan, marchés et apports de capitaux étrangers, correspond à l'application de réformes que nous qualifions de « *micro-gradualistes* ». Pour la deuxième fois en l'espace de quelques décennies, la réadaptation de l'appareil productif cubain est nécessaire, mais il faut tenir compte désormais de l'héritage historique de la révolution et préserver l'« *essence du modèle socialiste et la cohésion sociale* » (Ferriol *et alii*, 1998). La décision cubaine de résister, malgré la fin du camp socialiste et des relations économiques préférentielles qui offraient des conditions spécifiques pour pouvoir faire face au blocus états-unien, marque la volonté de présenter également une alternative au modèle néo-libéral appliqué dans les pays d'Amérique latine durant les années 1990, de proposer des moyens et des objectifs opposés aux généralisations formulées au sujet de la « *transition* » et par extension, de faire émerger une logique d'alternance au processus de mondialisation.

Tout cela a impliqué un coût d'ajustement élevé, étant donné les conditions drastiques de contraction économique marquées par des fortes baisses de l'investissement et de la consommation, accentuées par l'accroissement de la pression du blocus états-unien et l'augmentation de la dette extérieure. La crise économique a également différé l'exécution d'étapes importantes dans le socialisme cubain, comme la poursuite des efforts d'efficacité et d'efficience dans le fonctionnement du système économique, qui avaient été commencés à la fin des années 1980 dans le cadre du « *processus de rectification des erreurs* ». Ce qu'il convient de comprendre surtout, c'est que l'impact de la crise se fait plus durement sentir que Cuba maintenait 85% de son commerce extérieur avec le camp socialiste, dont 70%, seulement avec l'URSS²³⁵. Le blocage d'un flux économique aussi important joint à celui du blocus états-unien constituait un défi majeur pour les changements substantiels à mener dans le pays. Cuba est entrée alors dans une phase qualifiée par les Cubains de « *période spéciale de temps de paix* », dans la mesure où il « *s'agit en fait d'adopter des mesures de temps de guerre pour survivre à une situation critique de temps de paix* » (Tablada, 2001, p. 39). Soulignons que la nature non libérale de l'ajustement et le refus d'avoir recours aux instruments de la « *transition* » ont permis de garantir au maximum les conquêtes sociales durant la crise, sans pour autant empêcher une dégradation des conditions de vie de la population : rareté des transports (Álvarez et Messina, 1996, p. 176), gaz et électricité disponibles pendant quelques heures par jour (Cole, 2002, p. 3), approvisionnement alimentaire rationné en raison d'une agriculture qui, fortement mécanisée, manquait d'engrais, de fertilisants et de machines agricoles (Bovy et Toussaint, 2001, p. 121)...

²³⁵ Cuba maintenait des relations commerciales avec plus de 25 000 entreprises soviétiques et du bloc de l'Est, et seulement une douzaine d'entreprises occidentales (Tablada, 2001, p. 39).

Dans les premiers moments de la crise, avec la réduction de la capacité d'importation, le capital productif matériel est venu à manquer gravement, contrastant ainsi avec la relative « *abondance* » d'investissements des temps antérieurs. Les usines se sont arrêtées en raison du manque de matières premières, de pièces de rechange, de combustibles... La crise économique et l'intensité du choc, qui se reflètent à travers les principaux agrégats macroéconomiques, a révélé une particularité historique constante de l'économie cubaine : sa fragilité externe. Les spécificités de la contrainte extérieure, illustrée à travers les carences structurelles de sa balance commerciale, expliquent les difficultés rencontrées par les planificateurs pour restructurer, dans un temps relativement court, l'appareil productif aux nouveaux marchés. Tel est le cas particulier du sucre, dont le marché international non protégé est trop fluctuant pour offrir une marge de manœuvre suffisante afin d'amortir la crise. La vulnérabilité de l'économie cubaine a été d'autant plus forte que le blocus états-unien a limité les flux d'échanges de biens, de services..., en imposant directement ou indirectement une série de restrictions²³⁶.

La planification, comme mécanisme de régulation économique et sociale de la crise, s'est transformée sans disparaître. L'ancienne fondée sur les bilans matériels et les plans quinquennaux a laissé place à une nouvelle plus flexible, davantage financière et gestionnaire, en octroyant des marges d'autonomie aux entreprises d'État, en décentralisant le commerce extérieur par l'élimination du monopole étatique et en favorisant la réorientation géographique des échanges économiques. Le choix stratégique du gouvernement cubain de préserver le « *noyau de l'économie socialiste placé entre les mains de l'État* » (Martínez, 2001, p. 171), avec l'appui majoritaire de la population, reposait sur différentes considérations :

« l'existence d'une cohésion interne dans la défense d'un projet de société, un leadership dont l'autorité s'appuie sur un prestige acquis et sur l'histoire, l'inexistence de corruption dans l'équipe gouvernementale, une organisation de la résistance sur les plans économiques, politiques et militaires et l'existence d'organisations qui structurent cette capacité, la mobilisent et la rendent effective » (Martínez, 2001, p. 169).

Un point sur lequel nous souhaitons mettre l'accent durant la période de crise économique (1990-1993), et qui marque une différence essentielle avec les ajustements néo-libéraux du type « *transition* », est l'attention portée au processus de consultations populaires. Ce contexte de participation s'est déroulé principalement lors du 4^{ème} Congrès du Parti communiste cubain (PCC) en 1991. La population a été conviée à participer aux débats. Des millions de Cubains ont exercé leur droit de critiquer, de soumettre des avis et d'exprimer leurs opinions à propos de questions portant sur

²³⁶ Citons, entre autres : les barrières pour accéder aux nouvelles technologies et aux matières premières, le versement de fortes commissions à des intermédiaires du commerce international, le risque de perdre des négociations en raison de pressions politiques, l'inaccessibilité à plusieurs formes de financement, le paiement des crédits à court terme plus cher (surprime d'environ 3 %, équivalent à une majoration de 25-30 %, [Marquetti, 1997, pp. 56-57]), le renchérissement des coûts de transport maritime...

la vie quotidienne et ce qu'ils attendaient des mesures économiques à adopter dans un contexte de conjoncture récessive (Cole, 2002, p. 15). 70 000 assemblées ont exprimé plus d'un million de critiques (Martínez Heredia cité in Bovy et Toussaint, 2001, p. 194). Le résultat de ces consultations populaires a donné naissance à la réforme constitutionnelle en 1992 (Dilla, 2000). L'héritage révolutionnaire en termes de mobilisation populaire, et surtout d'organisation des forces sociales, a permis de structurer la résistance face à la crise, tant sur le plan économique que social. Des mécanismes de contrôle ont été mis en place, de représentation, de consultations, comme les réunions de quartier au niveau local... Cette spécificité de la résistance des forces sociales face à la crise économique est fondamentale dans le prolongement de notre analyse comparative sur les transformations socialistes, offrant un moyen supplémentaire de comprendre la diversité institutionnelle des changements.

La gestion sociale de la crise économique a été particulièrement discutée lors des débats populaires. Les expériences de libéralisation des économies en « *transition* » qui ont montré toute la difficulté des États à réguler les comportements économiques en fonction des demandes sociales furent largement analysées à Cuba, au niveau national et à tous les échelons représentatifs. La réponse cubaine a été de refuser l'ajustement « *restrictif* » par la chute des dépenses sociales. La politique de redistribution a été particulièrement active, avec une répartition des biens de consommation disponible avec la mise à disposition d'un système de rationnement (*sistema de racionamiento* ou *libreta*) afin de garantir à la population une distribution équitable en période de pénurie. La décision de maintenir l'emploi et les salaires nominaux des travailleurs a évité un ajustement par la contraction de l'emploi et l'émergence d'un « *marché du travail* ». La transformation dans la société du travail s'est réalisée graduellement avec un processus qualifié de « *redimensionnement* » (*redimensionamiento*), intégrant systématiquement les implications sociales dans les processus de restructuration des effectifs dans les entreprises d'État. C'est-à-dire, les retombées sur le secteur social de la contraction de la production ont été maîtrisées avec, par exemple, le maintien des emplois, même dans les entreprises en arrêt de fonctionnement. Les travailleurs étaient selon l'expression cubaine « *disponibles* » pour une éventuelle reprise de l'activité mais n'étaient pas licenciés. La capacité à préserver la structure de formation sociale dans un contexte économique adverse dépendait largement de la mobilisation des ressources humaines dans le pays. Ainsi les médecins et les éducateurs ont été fortement sollicités en raison de la pénurie de médicaments et de matériels pédagogiques. Les conséquences immédiates de l'application de ces mécanismes de régulation sociale de la crise se sont traduits logiquement par un déficit des entreprises du secteur d'État, qui à son tour, s'est répercuté en déficit croissant du budget de l'État (passant de 7,2% du PIB en 1989 à 33,5% en 1993).

Le fait de répartir le coût de l'ajustement de façon homogène dans la société permettait de garder intact le cœur du projet socialiste. La transformation des forces productives était nécessaire pour relancer l'économie en favorisant l'émergence de « *nouveaux agents économiques* » (Tablada,

2001, pp. 43-45). Les autres grands changements institutionnels avaient pour fonction d'inciter la recherche de nouveaux revenus externes et internes.

1.2.2 La dollarisation partielle et temporaire de l'économie

La spécificité de la voie cubaine d'ajustement systémique, qui, nous l'avons vu, a été politiquement maîtrisée en faveur de la préservation des acquis sociaux, attire maintenant notre attention sur la question des réformes de la politique monétaire. La dollarisation qui a pris forme à Cuba présente des caractéristiques qui la distinguent sensiblement des orientations néo-libérales pour stabiliser les régimes de changes (Équateur, Argentine), ainsi que des réformes monétaires engagées dans les pays socialistes d'Asie (Chine et Vietnam).

Tout d'abord, les causes de la dollarisation cubaine sont issues d'un contexte particulier. Avec les conditions de forte contraction économique et du renforcement du blocus, l'État a manqué de devises pour importer le combustible et les autres produits de première nécessité. Il était donc nécessaire pour le gouvernement cubain de trouver une nouvelle forme de régulation de l'activité économique grâce aux ressources externes (tourisme, envois d'argent de l'étranger...). L'État devait capter les devises. Ce qui fut réalisé à partir de 1993 en dépénalisant la possession et la circulation des devises étrangères – le peso cubain restant inconvertible –, en développant un circuit de vente officiel de produits en devises (magasin de collecte de devises ou *Tiendas de Recuperación de Divisas*), en favorisant les envois d'argent de l'étranger (les *remesas*) par l'implantation d'un réseau de guichets automatiques relié au système bancaire international et enfin, en permettant l'ouverture de comptes bancaires en devises (Escaith, 1999, pp. 62-63).

Ce qu'il faut comprendre est que la dollarisation partielle, et « *subie* »²³⁷ par Cuba selon Herrera et Nagatani (Herrera et Nagatani, 2002), constitue une réponse nationale appropriée aux besoins de développement du pays. Les objectifs poursuivis à travers la réforme monétaire sont principalement de deux ordres : 1) la réactivation économique durable permettant de renverser le processus de détérioration économique et de désinvestissement afin de rétablir les déséquilibres extérieurs et 2) la préservation au maximum des acquis sociaux.

Le processus de dollarisation partielle à Cuba conduit à une très nette segmentation économique. Celle-ci fut caractérisée par un dualisme multiple : 1) *un dualisme monétaire* dérivé de la circulation simultanée de deux monnaies (le peso cubain et le dollar états-unien) ; 2) *un dualisme de taux de change* avec l'existence d'un taux de change fixe et qualifié d'« *officiel* » (1 peso pour un dollar) et un

²³⁷ Castro souligne qu'il s'agit d'« *accepter des moyens que nous n'aimons pas mais que la vie et la réalité nous obligent* » (*Granma*, 1993). Au sujet du coût politique de la dollarisation, Hoffman (1995) montre que l'acceptation de la circulation légale du dollar dans l'économie cubaine a altéré inéluctablement l'identification nationaliste de la révolution. Mais la non disparition de la monnaie domestique n'a pas entraîné l'abandon d'une souveraineté monétaire et la perte totale du puissant symbole d'identité nationale.

autre taux de change flexible « *quasi-officiel* » (en moyenne 1 dollar pour 20 pesos) ; et, enfin 3) *un dualisme structurel*. Celui-ci se caractérise par la présence de deux structures de production et de consommation qui sont distinctes mais connectées entre elles : celle « *traditionnelle* », où circule principalement le peso national et l'autre, qualifiée d'« *émergente* » (Xalma, 2002, p. 45), dominée par le dollar états-unien et l'apparition d'un « *peso convertible* » (monnaie librement convertible) valant un dollar états-unien et couvert totalement par les réserves en dollars états-unis de la Banque centrale. Cette fragmentation de l'économie était susceptible d'engendrer une certaine instabilité dans le pays, mais reposait sur une articulation cohérente grâce à un « *système des vases communicant* » entre les différents secteurs.

Outre de dynamiser les mécanismes d'incitations dans l'économie, la dollarisation a favorisé l'intégration d'un grand nombre d'entreprises nationales autour de l'activité la plus porteuse de rentrées de devises : le tourisme. L'inconvénient de ce type d'intégration est précisément que « *le nouveau modèle mise en place a sa propre dynamique, qui est particulièrement marquée dans tout ce qui tourne autour de la priorité absolue donnée au gain en devises : la concentration d'efforts et de moyens se traduit par une concentration accrue d'efforts et de moyens* » (Johsua, 2001, p. 27), alors que les activités en monnaie nationale deviennent moins attractives si elles ne peuvent être connectées au secteur touristique, par exemple. L'important est de souligner que les entreprises dollarisées qui réalisent des bénéfices doivent les reverser automatiquement – tenant compte du principe d'équilibre du budget en devises pour toutes les entreprises – vers une Caisse centrale de l'Etat (*Caja central de divisas*). Les transferts s'effectuent selon trois modalités principales : 1) les impôts sur produits ; 2) les excédants de les balances en devises des entreprises dollarisées ; et 3) les retenues des salaires versés en dollars par les entreprises étrangères. D'autres sources de captation de dollars existent, comme la dépense des « *remesas* » en biens intermédiaires de capital importés et/ou des produits fabriqués par les entreprises mixtes ou dollarisées et vendus sur le « *marché interne en devises* ». Soulignons que les marchés où l'on paie en pesos cubains – notamment ceux des marchés agricoles (*mercados agropecuarios*), ceux des biens artisanaux (*bienes industriales y artesanales*) – sont moins attrayants pour les producteurs en termes de rémunération par rapport au « *marché interne en devises* », où l'influence du dollar et du peso convertible domine.

Mais ce qu'il est fondamental de comprendre, à nos yeux, dans le mécanisme de dollarisation à Cuba, c'est la procédure d'assignation de dollars au secteur fonctionnant en pesos, représentant un dispositif stratégique de régulation associée à la planification centralisée. L'économie dollarisée répond davantage, et plus directement, aux objectifs de financement des besoins sociaux de la population. Concrètement, l'articulation du système monétaire consiste à reverser les bénéfices obtenus du secteur dollarisé vers le secteur de l'économie fonctionnant en monnaie nationale avec un peso déprécié et où se comptabilisent les dépenses sociales. Les transferts inter-sectoriels représentent alors un « *mécanisme clef du maintien du modèle social cubain* » (Marques-Pereira et Thérêt, 2003, p. 26). Cela consiste à permettre aux entreprises nationales et institutions publiques multisectorielles (chargées de l'éducation, de la culture, de la santé, des transports, de la restauration alimentaire...),

d'acquérir leurs intrants à un coût vingt fois moins élevé (l'équivalent du taux de change) que leur valeur de marché, en se procurant des dollars à la Caisse centrale des devises au taux de change fixe de un peso pour un dollar. Ainsi, l'interconnexion entre le secteur « *traditionnel* » où réside, entre autres, la production de services sociaux, et le secteur « *émergent* » dominé par l'activité touristique, vise à desserrer la contrainte de financement portant sur les dépenses sociales en période d'ajustement économique. L'objectif est de garantir la continuité d'une production subventionnée de biens et de services essentiels à la population. Le rôle de la planification, adaptée aux conditions nouvelles par la transformation des ses instruments de contrôle et d'intervention (González Gutiérrez, 1997), est de garantir le mécanisme équilibrateur permettant des « *relations compensatoires* » entre le secteur dollarisé et le secteur en pesos. En résumé, le processus de dollarisation tel qu'il a été appliqué à Cuba a pu représenter, d'une certaine manière, un « *sursaut* » de souveraineté économique, conforme à la volonté politique de préserver un modèle social révolutionnaire de redistribution égalitaire. Derrière l'architecture monétaire-économique de cette réforme centrale de l'ajustement cubain, il convient de retenir essentiellement que l'État préserve ses prérogatives en tant que producteur exclusif de services publics non marchands.

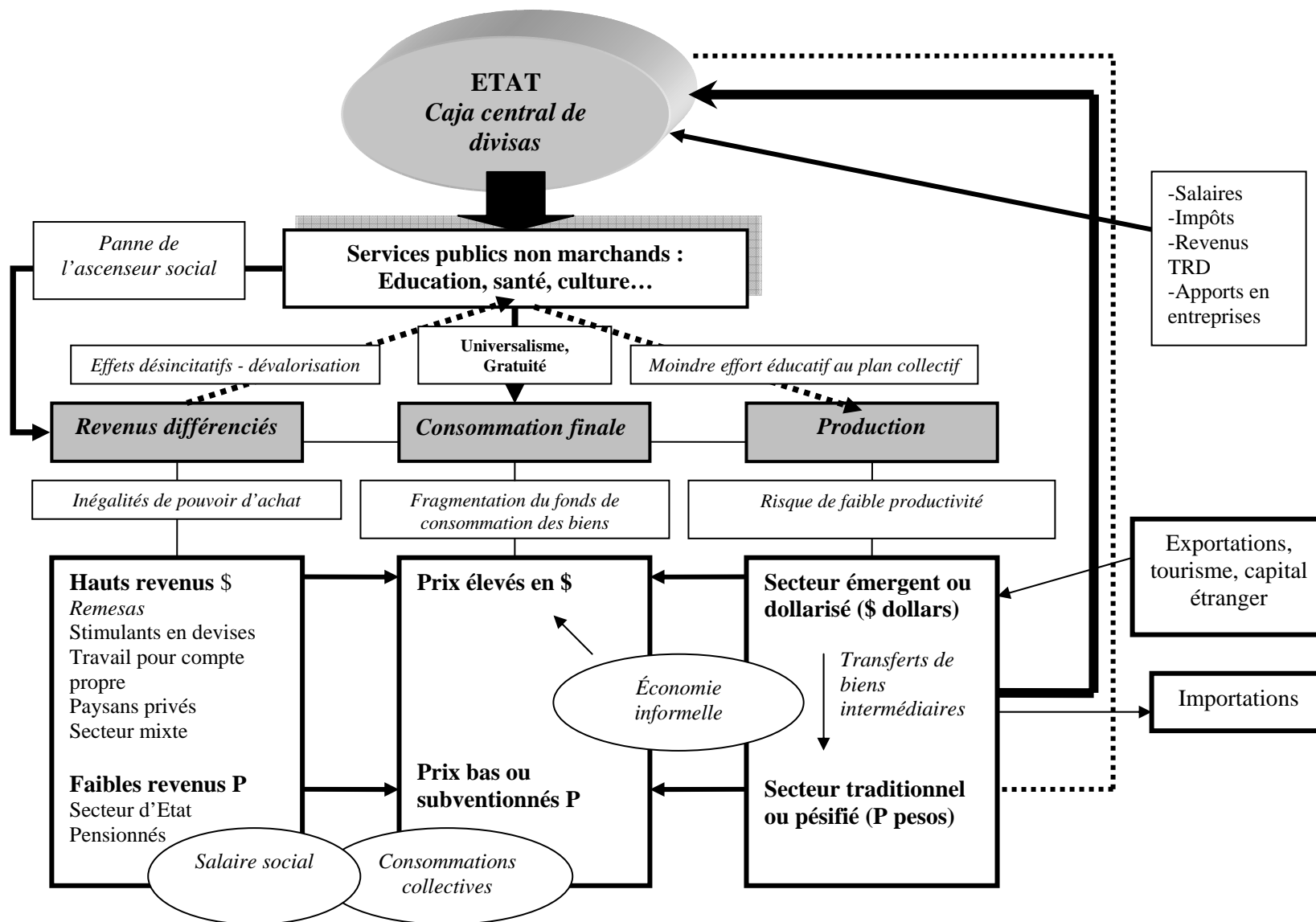
Évidemment, ce système monétaire ne produisait ses effets positifs, lesquels étaient associés au principe de centralisation – redistribution, tant que les flux externes le permettaient. Mais ce qui caractérise fondamentalement la légitimité politique de la réforme monétaire, c'est la croissance de l'investissement social qu'elle permet et qui garantit l'existence d'un système complet de services publics gratuit et universel et la continuité du versement d'un « *salairé social* ».

Toutefois, certains effets négatifs associés à cette dollarisation sont à mentionner avec des implications directes sur la valorisation de l'éducation. Pour bien comprendre ce phénomène, il est nécessaire de savoir que pour la majeure partie de la population cubaine, la crise économique s'est matérialisée par une plus grande difficulté d'acquisition des biens de consommation de base, et donc la manière la plus évidente de se procurer ces produits a été de les acheter sur les nouveaux marchés en devises, alors que la grande majorité des emplois étaient rémunérés en monnaie nationale. D'où la recherche d'emplois mieux rémunérés par les travailleurs permettant la possession de dollars. Mais la plupart de ces emplois étaient peu qualifiés et les rémunérations ne correspondaient pas à l'apport social du travail réalisé. La dollarisation a donc eu un effet désincitatif sur l'effort collectif de formation avec le risque de détériorer le niveau général de productivité.

La décision récente des États-Unis de restreindre les rapatriements de devises (*remesas*) et les voyages des familles d'origine cubaine à destination de Cuba, ainsi que la prise de mesures destinées à empêcher Cuba de déposer ses fonds en dollars dans les banques étrangères ont conduit à accélérer la décision d'éliminer la circulation du dollar le 25 octobre 2004. Le billet vert a été remplacé par le peso convertible (CUC) pour l'ensemble des transactions en espèces sur l'île. Le peso national demeure la principale monnaie, et s'échange au taux de moyen de 26 pesos pour un CUC depuis 2004. Il reste la principale monnaie pour les salaires et les dépenses de consommation. Ce qu'il convient de souligner est que les effets négatifs de la dollarisation, en termes d'incitation au travail et faible productivité

dans le secteur traditionnel, subsistent, à un niveau moindre avec son équivalent actuel, le peso librement convertible (le CUC). Mais cette monnaie représente toujours un pouvoir d'achat plus élevé que celui du peso (le CUP).

Schéma IV.2 – **DOLLARISATION ET IMPACT SUR LA VALORISATION DE L'ÉDUCATION**



1.2.3 L'émergence de nouveaux acteurs économiques et des « espaces de marché »

Au nombre des mesures de type structurel qui furent adoptées, figure, selon nous, l'une des plus importantes au côté de la dollarisation partielle : la transformation des formes de propriété. Un examen de ce changement nous paraît indispensable à la compréhension de la participation des secteurs non-étatiques à l'économie, de l'implication de ces réformes en termes de changement des rapports sociaux et des représentations qui en découlent, et de l'influence sur l'évolution de l'emploi. Les réformes ont préservé la propriété sociale des moyens de production. D'importantes garanties ont été mises en place. L'ouverture au capital étranger pouvait avoir lieu dans toutes les branches à l'exception de l'éducation, de la santé publique et de la défense nationale (CEPAL, 1997, pp. 44-45). Il s'agissait de concilier le capital extérieur avec « *un État qui n'accepte pas que le capital privé se convertisse en un élément dominant, capable d'orienter les destinées de l'économie ou de dicter une politique économique* » (Martínez, 2001, p. 206). En entamant un processus de réformes consistant à favoriser « *à faibles doses* » l'initiative privée et à attirer le capital étranger, leur donnant un rôle et une place qu'il n'avait jamais eu auparavant avec la révolution, le gouvernement s'engageait vers une nouvelle voie de transformation socialiste « *semée d'embûches* ». Il s'agissait de rendre compatible la réanimation de l'activité économique sans nuire à l'équilibre social et en respectant les grands principes de la souveraineté nationale.

La première grande réforme en 1994 concerne la transformation des fermes agricoles d'État (*granjas estatales*) en coopératives de production agricole et d'élevage (*cooperativas de producción agropecuaria*) ou *Unidades Basicas de Produccion Cooperativa* (UBPC). Les travailleurs agricoles recevaient la terre en usufruit et pouvaient écouler, comme les paysans privés, leurs produits sur des marchés libres (*mercados agropecuarios*), après avoir respecté les quotas de vente à l'État. Les nouvelles incitations pour vendre sur les marchés, où les prix étaient fixés selon la loi de l'offre et la demande, les poussaient à une meilleure diversification de la production, et à cibler l'offre de biens alimentaires. Les structures de production des UBPC étant de plus petite taille que les fermes d'État, les producteurs bénéficiaient de meilleures capacités d'ajustement pour répondre aux besoins de la population, et d'un schéma de stimulation (*estimulación*) en devises (González Gutiérrez, 2006, p. 185). Ces nouvelles conditions de production transforment le mode d'organisation, et d'une certaine manière, la « *culture économique* », en focalisant la problématique sur l'efficacité²³⁸.

²³⁸ González Gutiérrez souligne à cet égard : « *leur niveau d'activité n'est plus contraint par l'approvisionnement en intrants productifs que peut garantir a priori des ressources, mais par leurs capacités à augmenter leurs propres interventions sur les divers marchés et à s'autofinancer. L'initiative de la production est de cette façon reprise en main par les producteurs eux-mêmes. Dans ces conditions, certains problèmes qui, dans le système de planification matérielle, semblaient dus à la rareté des ressources, commencent maintenant à se révéler pour ce qu'ils sont vraiment : une efficacité insuffisante dans la gestion de la production* » González Gutiérrez, 2006, p. 189).

Le bouleversement des formes de propriété est particulièrement représentatif dans le secteur agricole si l'on tient compte, par exemple, de la terre cultivée administrée par des formes non étatiques : les UBPC gèrent à elles seules 51% des terres cultivées en 1997 contre 11% en 1990, tandis que le secteur privé et la production à compte propre (principalement le tabac et le café) voit sa part légèrement augmentée après une baisse continue durant les trois premières décennies de la révolution. Quatre ans après la création des UBPC, en 1997, celles-ci fournissaient plus de 70% de la canne à sucre, 42% de la production laitière, 32% de la production carnée, 16% des fruits tropicaux, 38% du riz, 22% du café et 7% du tabac (Nova, 2006, p. 58). Autrement dit, les nouvelles coopératives jouent un rôle stratégique dans la production agricole nationale, bien que les résultats en termes d'utilisation efficace des facteurs productifs soient encore loin des espérances.

Tableau IV.2 – UBPC rentables par type de produit agricole, Cuba - 1996-2004

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Cultures variées	40	48	64	60	51	56	38
Café	53	41	80	81	80	82	69
Riz	20	27	80	90	80	70	80
Tabac	16	21	11	55	51	60	43
Légumes	84	77	81	91	86	86	77
Fruits	54	71	90	83	77	100	68
Elevage bovin	29	27	70	65	51	58	27
Elevage porcin	100	100	90	100	67	77	93
Autres élevages	57	67	91	92	85	88	85

Source : Nova (2006).

Le manque de motivation, de stimulants directs aux producteurs, la faible attraction pour une main d'œuvre jeune et productive, etc. expliqueraient les « *opportunités manquées* » de la réactivation du secteur agricole. Parmi l'ensemble des facteurs contre-productifs, citons la mobilité intersectorielle de la main-d'œuvre (du secteur agricole vers l'industrie, les services...), qui se révèle être l'une des difficultés cruciales à surmonter dans un secteur agricole fréquemment affecté par la carence de travailleurs manuels. L'effet de la crise économique, et le pouvoir d'attraction des nouveaux « *espaces de marché* », ont propulsé un mouvement d'attraction de forte amplitude des travailleurs manuels vers des secteurs d'activités moins « *pénibles* » et plus attractifs financièrement, notamment situés en zones urbaines. Cette situation a contribué à affaiblir davantage l'autonomie des UBPC vis-à-vis des entreprises d'État, au point de menacer leur reconnaissance comme « *organisations de producteurs auto-gestionnaires et efficaces* » (Pérez et Torres, 1998, pp. 62-63).

L'agriculture organique pourrait représenter un compromis intéressant pour rendre les structures plus productives, les rapprochant des besoins essentiels du pays, notamment l'alimentation des populations urbaines croissantes. Avec la migration de petites fermes et de jardins vers les zones urbaines à forte densité, une solution semble être trouvée au déplacement des travailleurs agricoles à la recherche d'emplois dans les villes. Compléter et stabiliser la force de travail dans l'agriculture urbaine avec la création d'unités maniables avec peu de moyens, en utilisant au maximum les

ressources existantes, et en organisant le travail de manière à cibler les efforts et lier les rémunérations à ceux-ci sont quelques solutions possibles pour éliminer les carences existantes dans les UBPC. En rationalisant les espaces productifs et en suscitant de nouvelles relations producteur – consommateur dans l'environnement communautaire urbain, l'agriculture organique peut contribuer à accroître les gains de productivité.

Une autre réforme structurelle importante, qui a eu un impact significatif en milieu urbain, est l'extension de l'espace destiné aux emplois de travailleurs indépendants (*empleo por cuenta propia*) et la création d'un marché pour les biens industriels et artisanaux. La législation du travail indépendant²³⁹ a été mise en place en 1993, c'est-à-dire en même temps que le processus de dollarisation partielle de l'économie, et concernait principalement des secteurs comme l'alimentation, l'artisanat, le transport, les services touristiques en chambres d'hôtes. Des membres de professions libérales peuvent exercer ces activités à titre privé, à condition que ce ne soit pas dans le cadre de leurs professions. Les types d'activités exercées dépendent des besoins nationaux, et sont sélectionnés par l'État, il n'existe donc pas de « marché » de création de micro-entreprises. En 2003, 157 activités étaient recensées, et des lois spécifiques s'appliquent aux différentes catégories de travailleurs indépendants et aux différentes formes d'investissement (Pérez *et alii*, 2003). Des limites à l'accumulation économique ont été imposées aux travailleurs, avec l'existence de moyens fiscaux fortement régulateurs. Par exemple, un nombre restreint de tables est prévue par la loi dans le domaine de la restauration privée, et l'impossibilité de faire appel à une main d'œuvre extérieure, autre que la famille. L'ouverture légale des emplois indépendants ne s'est pas accompagnée de l'ouverture du marché des matières premières, ni du salarier privé. D'autres conditions restrictives existent, il s'agit principalement des obstacles liés au cadre réglementaire (constitution du dossier, pièces requises, délai d'approbation du projet, attribution de la licence, paiement des droits d'inscription, etc.)..., le phénomène bureaucratique pouvant générer une grande latitude dans le processus d'approbation global du projet.

En réalité, ce secteur privé reflète davantage l'expression d'une multiplicité d'actions individuelles, généralement instables dans le temps, et marquées par une prise de risque d'investissement importante, même si celui-ci s'opère à petite échelle. Il témoigne d'une grande « ingéniosité » de ses acteurs pour l'obtention immédiate de revenus en devises, mais aucune politique d'incitation de création à la micro-entreprise n'est censée les soutenir dans leurs démarches. Cet

²³⁹ Le Système national d'information statistique (*Sistema de Información Estadística Nacional*, SIEN) et registres du personnel définit l'activité indépendante comme suit : « les personnes travaillant pour leur propre compte, c'est-à-dire ceux qui, qu'ils soient propriétaires ou non des outils et équipements de travail, ne sont pas régis par un contrat de travail établi avec une entité juridique, ne perçoivent pas un salaire, exercent des activités de production ou fournissent des services de façon individuelle ou collective, dans le cadre d'un emploi approprié ou de l'aide familiale, et se chargent de la commercialisation de leurs produits ou services soit directement, soit par l'intermédiaire d'une autre personne ou entité qui les représente légalement à cette fin. »

environnement professionnel est donc loin de représenter « *un progrès dans l'appropriation collective de l'économie par les acteurs populaires* » (Tablada, 2001, p. 41).

Il n'en demeure pas moins que le pouvoir d'attraction pour exercer une activité indépendante vis-à-vis des autres formes de travail – en l'occurrence celles du secteur d'État – est particulièrement élevé, tenant compte des rémunérations obtenues en devises ou son équivalent actuel. Un faible niveau d'investissement technologique requis, une intensité du travail relativement faible, une demande de services de proximité insatisfaite par le secteur étatique (réparation d'appareillages électroménagers, pièces de rechanges pour les vélos ou motocyclettes, restauration « *légère* » ou « *rapide* », etc.), des zones d'achalandage propices au niveau local, et offrant des situations de quasi-monopole..., constituent autant d'atouts complémentaires qui rendent ce secteur particulièrement attrayant.

Pour certains auteurs étrangers, dont Ritter (2002), les conditions restrictives imposées au secteur des travailleurs indépendants ont peu d'effets efficaces, les activités retirées du secteur légal finissent par prospérer sur le marché noir ou parallèle. La solution serait de libéraliser l'offre de manière encadrée : « *il faudrait entreprendre plusieurs réformes économiques fondamentales pour régler ce problème, notamment libéraliser l'émission de permis, mettre en place des régimes financiers et de réglementation pour toutes les micro-entreprises légales* » (Ritter, 2002, p. 2). Certains économistes Cubains, comme Tablada, insistent sur la nécessité de créer un marché interne national, vigoureux et stable, avec des petites et moyennes unités de production, qui pourraient devenir la source principale de la création de la richesse nationale, grâce à la mise en place d'une politique adaptée de stimulation de l'épargne (Tablada, 2001, p. 45). González Gutiérrez regrette l'absence de concurrence et de coexistence plus large des petites unités de production locales avec le secteur d'État :

« *Si l'on parvenait à instaurer des formes d'entreprises plus souples dans le secteur étatique, grâce à de petites et moyennes unités de production pouvant fonctionner de façon plus autonome, et si l'on développait davantage le marché des biens de consommation, c'est la concurrence elle-même qui déterminerait les conditions d'une existence avec l'emploi non étatique sensiblement plus favorables* » (González Gutiérrez, 2006, p. 238) .

L'élément fondamental à Cuba, à la différence des pays dits « *en transition* », où l'État s'est totalement désengagé de la « *seconde économie* », est qu'il regroupe l'ensemble des ressources productives du pays et que seule la transformation du secteur étatique pourrait libérer des espaces de production étatiques de petite échelle plus adaptés à la consommation locale de biens et de services, souligne Pérez-López (Pérez-López, 1995). Caranza *et alii* (1999) proposent directement de créer des petites et moyennes entreprises avec des capitaux privés cubains.

Nous estimons que le renforcement de l'étatisme économique, tel qu'il est architecturé aujourd'hui à Cuba, n'est pas compatible avec un secteur de production de biens et services de proximité opérant au niveau local et répondant à des besoins spécifiques et évolutifs... Certes, pour maintenir l'équilibre social du projet socialiste, il est nécessaire d'empêcher des dynamiques d'accumulation de capital privé, mais l'État doit susciter et encadrer parallèlement, dans le respect des

ses privilèges, des initiatives locales qui n'ont pas seulement une valeur économique d'amélioration des conditions matérielles de l'existence. Ces initiatives sur le plan local peuvent contribuer à une meilleure qualité de vie. Une des stratégies envisageables serait de favoriser, sur ce marché intérieur, le peso cubain et de mettre fin à sa sous-évaluation qui affecte sensiblement les sphères économiques et sociales, en raison de l'inégalité qu'elle engendre entre les revenus dans les deux monnaies.

Nous estimons que les conditions imposées aux activités des travailleurs indépendants sont de nature à « étouffer » et à « asphyxier » certaines compétences pouvant être valorisées dans ces activités privées²⁴⁰. Une réglementation plus souple de ces activités et de meilleures offres ajustées aux besoins locaux pourrait certainement influencer à la baisse les activités illégales et stopper le phénomène qualifié d'« alégalité »²⁴¹. La formation des travailleurs contribuerait à appuyer techniquement le développement productif à petite échelle et à susciter de nouveaux talents, pourquoi pas « entrepreneuriaux »,

L'économie parallèle s'est développée, en marge des secteurs précédents, et parfois en étroite complémentarité avec eux. Le phénomène est resté relativement faible si on le compare avec les autres pays de la région.

Tableau IV.3 – Économie informelle en Amérique latine (en % de l'emploi total), 1997

	Année	%
Argentine	1996	45
Brasil	1995	59
Chilii	1996	37
Colombia	1996	46
Costa Rica	1995	42
Cuba ^a	1996	34
Mexique	1995	48
Panama	1995	41
Pérou	1995	55
Venezuela	1996	43

Notes : (a) Estimation de la CEPAL correspondante au taux de sous-emploi.

Source : CEPAL (2000).

²⁴⁰ La résolution 11/2004 du ministère du Travail a restreint plus fortement ce secteur, en bloquant le renouvellement de 40 licences d'activités indépendantes sur 157 autorisées : entre autres, réparateur audio-vidéo, programmeur informatique, tôlier... Par ailleurs, la résolution interdit l'exercice de cette activité privée par les dirigeants politiques, les responsables administratifs, les militaires, les juges d'instruction et le personnel des secteurs de l'éducation et de la santé.

²⁴¹ Puerta définit le phénomène d'« alégalité » (*alegalidad*) de la manière suivante : « L'alégalité consiste à réaliser des activités économiques en dehors de la loi, que le gouvernement connaît, peut prévenir, empêcher jusqu'à pénaliser, mais ne fait rien, permettant ainsi leur continuité. Par exemple, des bénéfices additionnels en espèces, sans être intégrés au contrat de travail, sont payés avec 'un dessous de table' à beaucoup de Cubains employés dans des entreprises étrangères ou étatiques générant des devises pour le pays. L'exemple le plus représentatif de l'alégalité au niveau de la rue se trouve chez les travailleurs indépendants qui exercent ouvertement leur activité sans aucune autorisation étatique » (Puerta, 2005, p. 137).

Des études ont montré que la légalisation des activités pour compte propre a provoqué une baisse des activités informelles, confirmant l'importance stratégique du secteur des travailleurs indépendants dans l'économie (Quintana, 1997 ; Núñez, 1998). Les restrictions du secteur du travail indépendant représentent la principale cause de résilience de l'économie informelle. Mais on peut également considérer que le secteur légal est le principal pourvoyeur d'emplois pour l'économie informelle. À partir des paramètres d'évaluation de cette économie, selon l'Organisation internationale du Travail (OIT) et de l'expérience des pays d'Amérique latine, des spécialistes cubains ont évalué que pour chaque travailleur à compte propre, il existait en moyenne 3,5 travailleurs opérant dans le secteur informel (Núñez, 1998). Les exemples de la restauration et des locations de chambres aux touristes sont les plus couramment cités avec les aides diverses (familiales ou non) pour l'approvisionnement en denrées alimentaires, la préparation des repas, l'organisation du « *rabattage* » des touristes dans la rue...

Des signes inquiétants continuent de subsister concernant l'économie informelle et ses activités connexes : 1) *le vol de produits sur les lieux de travail (sustracción ocupacional)* pour vendre sur le marché noir ; 2) *l'économie non reportée ou non comptabilisée (la economía no reportada)* traduisant les actions qui consistent à déclarer aux autorités fiscales moins de produits et de services que ce qui a été commercialisé en réalité ; enfin 3) *l'économie illégale²⁴² ou de nature délictueuse (la economía ilegal o delictiva)*, englobant les activités de production et de distribution de biens et de services légalement interdits. Le gouvernement a multiplié les contrôles ces dernières années pour lutter fermement contre ces dérives (Puerta, 2005). Ce qui est important de souligner est que l'économie informelle s'est intensifiée avec la dollarisation, à la manière d'un processus de fermentation collé à l'économie dollarisée. Elle a « *brouillé* » les incitations au travail et bloqué l'élévation de la productivité dans le secteur légal. Par effet chaîne, l'effort collectif de formation a été dans ces conditions dévalorisé.

Une troisième transformation importante entraînée par la réforme monétaire a été d'ouvrir sélectivement l'économie aux investissements étrangers. Le recours aux co-entreprises, de type *joint-ventures* (Mesa-Lago, 2000, p. 295), avec le capital étranger, surtout dans le domaine du tourisme et certaines industries stratégiques (rhum, nickel, tabac, télécommunications, immobilier, énergies...), ont fait émerger de nouveaux acteurs économiques regroupés au sein du secteur mixte. Des banques étrangères se sont également installées sur le territoire pour faciliter le commerce international et les relations avec les nouveaux partenaires étrangers (Escaith, 1999, p. 62). Alors qu'il n'y avait que quelques entreprises mixtes en 1990, Cuba en comptait près de 400 dix ans plus tard, concentrés dans

²⁴² L'économie illégale, associée étroitement à l'économie informelle, recouvre toutes les activités productives qui contreviennent au code pénal, soit parce que ces activités sont interdites par la loi (drogue, prostitution...), soit parce qu'elles sont exercées par des personnes non autorisées (exercice illégal de location aux touristes...), ou encore des activités telles que la contrebande, la contrefaçon, la corruption ou le recel de biens volés.

les mêmes secteurs, avec une dominance toujours marquée dans l'industrie basique et le secteur touristique. Ce qu'il convient de souligner dans cette ouverture économique, c'est que les procédures d'investissements se sont opérées sur des bases juridiques bien définies qui préservent le rôle de l'Etat et le maintien de la propriété socialiste. Des réglementations protectrices ont été particulièrement soucieuses de défendre les intérêts économiques du pays et la souveraineté nationale. La phase d'ouverture aux investissements étrangers a été minutieusement préparée, étudiée au cas par cas pour chaque secteur économique et en fonction des réels besoins nationaux. L'apparition de nouvelles associations économiques n'a pas imposé de nouvelles personnes morales dans l'économie cubaine, même si l'investisseur étranger pouvait être majoritaire dans le capital. Une institution intermédiaire (*entidade empleadora*) entre l'investisseur étranger et l'entreprise cubaine associée, est chargée de la gestion de l'embauche du personnel et du traitement des salaires versés. Les salaires sont payés à la source, en devises, par l'entreprise étrangère, et sont transformés en pesos convertibles après une « large » retenue opérée pour financer la politique de protection sociale (cf. tableau IV.4). Les entreprises mixtes, fonctionnant comme fournisseuses principales de devises pour le pays, octroient également des primes conséquentes en pesos convertibles aux travailleurs, qu'il est difficile d'évaluer. Si la recherche d'adéquation du système de primes avec les résultats du travail dans ce secteur permet d'offrir des potentialités meilleures pour doper la productivité en général, les conditions imposées à son extension dans l'économie nationale contribue à compartimenter davantage la société du travail à partir des conditions restrictives d'accès et de rémunération spécifiques. Ce secteur attire de nombreux travailleurs malgré le peu d'emplois disponibles.

Tableau IV.4 – Revenus dans le secteur mixte par niveau de qualification, Cuba - 2000

	Salaires minimums en pesos convertibles ¹	Coefficient	Salaires minimums en dollars US ²
Employés sans qualification	150	1,7797	265
Employés avec faible qualification	205	1,6755	343
Employés avec qualification moyenne	260	1,6157	420
Employés avec qualification élevée	335	1,5658	525
Managers	410	1,5342	629
Directeurs	435	1,5261	664

Notes : (1) = salaire versé par l'institution intermédiaire au travailleur cubain.

(2) = salaire versé par l'entreprise étrangère à l'institution intermédiaire.

Source : Embajada de España en Cuba, Oficina Económica y Comercial (2000).

Tableau IV.5 – Évolution de la structure de l'emploi par secteur, Cuba 1988-2004

	1988	1996	1999	2002	2004
État :	94,0	81,1	78,0	76,7	73,4
Hors État :	6,0	18,9	22,0	23,3	26,6
Entreprises mixtes	-	0,6	0,7	0,7	3,8
Coopératives	1,8	9,6	8,5	7,9	8,0
Paysans indépendants	4,2	8,7	12,9	14,8	14,8
Travailleurs pour compte propre	1,1	3,3	4,1	3,8	3,2

Source : ONE (années variées).

L'impact des réformes structurelles s'est traduit par un élargissement de l'espace octroyé à la participation non-étatique. L'ajustement s'est produit principalement selon une mobilité intersectorielle des travailleurs, c'est-à-dire du secteur d'Etat vers le secteur non-étatique. Le mouvement a été significatif puisque la part du secteur d'Etat dans la force de travail est passée de 94% en 1988 à 73,4% en 2004. Dans ce changement, on observe que la part des travailleurs du secteur mixte a évolué faiblement en passant de 0,6% en 1996 à 3,8% en 2004, témoignant de l'instabilité des flux d'investissements directs. La part du nombre de travailleurs agricoles en coopératives a progressé sensiblement (1,8% à 8%), ainsi que celle des paysans privés (4,2% à 14,8%). La caractéristique de l'ajustement de l'emploi montre que la crise économique et le processus de réorganisation de l'État associé au redimensionnement des grandes entreprises publiques, n'ont pas déplacé immédiatement un grand volume d'emplois vers le secteur non-étatique. La restructuration intersectorielle de l'emploi s'est inscrite dans une logique très progressive de transformation de la société du travail, laissant très peu de marges d'absorption possibles au secteur privé. Le problème posé par cet ajustement a été la croissance de la population économiquement « *inactive* », comme nous le verrons plus tard, traduisant l'expression d'un déficit d'attraction de l'emploi formel pour une partie de la population. La tendance à la croissance de l'offre d'emploi a coïncidé avec le déploiement des réformes structurelles, et l'émergence de nouveaux secteurs d'activité.

1.3 La réorganisation du système productif

1.3.1 Le tourisme comme relais du secteur sucrier

Plus marginal avant la crise économique, le tourisme a été développé afin de générer les devises dont le pays avait besoin. Ce secteur de services émerge modérément au milieu des années 1970, en étant principalement orienté vers un tourisme national destiné aux Cubains. Le tourisme international a connu un processus de relance, à partir de 1987, pendant la période de « *rectification des erreurs* », avec la création de trois chaînes touristiques concurrentes, dont deux nouvelles chargées de rentabiliser le parc existant : Cubanacan (civil) et Gaviota (militaire) (Figueras, 2000). Ce qu'il faut comprendre, c'est que son accélération au début des années 1990, avec l'exploitation du nickel et l'argent envoyé aux familles par la

diaspora, contribue à apporter l'essentiel des rentrées de devises indispensables. Cuba possède les compétences humaines et beaucoup d'atouts (géographiques, « *dotations naturelles* », accueil de la population, communication, sécurité du pays...), et l'État donc fait le choix stratégique d'investir en priorité dans ce secteur. Le tourisme est devenu l'activité motrice de l'économie et ses effets se sont mesurés en termes de création d'emplois, de production de revenus, d'apport en devises, d'amélioration de la balance commerciale, ainsi que sur l'effet induit sur le développement des infrastructures.

Ce qu'il convient de souligner dans cette réorientation économique, qui place le tourisme au cœur du nouveau processus d'accumulation, est la mutation productive qui se joue en arrière-plan. Concrètement, la crise économique a affecté profondément le secteur sucrier, et les Cubains savaient que la production de sucre ne récupérerait pas son niveau antérieur. Les difficultés accumulées par la contrainte externe, pour les raisons historiques et culturelles que nous avons déjà citées, imposaient de relayer les activités en perte de vitesse, par de nouvelles, mieux organisées, plus efficaces et plus compétitives. Le tourisme était une opportunité à saisir, et constituait la principale voie alternative, dans un premier temps, à la spécialisation sucrière.

Les conditions de la crise du secteur sucrier dans les années 1990 sont à décrire ici, pour mieux comprendre les raisons de la logique transformationnelle de la base productive. Précisément, avec les difficultés de la « *période spéciale* », les marges de manœuvre disponibles pour que l'industrie sucrière fonctionne de manière plus efficace se sont réduites drastiquement. Le rendement industriel qui connaissait une tendance décroissante depuis des décennies s'est détérioré avec l'obsolescence des équipements, les pénuries de combustibles, de financement, de pièces détachées... L'augmentation du prix des matières premières, comme le pétrole, a certainement influencé de manière décisive la reconversion. Celle-ci devenait urgente en raison de la situation de l'offre sur le marché mondial, qui a modifié sensiblement le contexte de la concurrence. Sur le plan international, le commerce du sucre et des produits sucriers a reculé parce que, dans les pays où le sucre est fortement subventionné, le soutien intérieur a entraîné une augmentation de la production, érodant ainsi les marchés pour les pays exportateurs en développement comme Cuba, y compris ceux qui bénéficient d'accords préférentiels. De gros exportateurs traditionnels comme le Brésil sont devenus des compétiteurs inatteignables pour la production cubaine, essoufflée par l'ossification des structures, le manque d'innovation technologique et le renchérissement de l'intrant pétrolier essentiel à l'industrie sucrière. Le Brésil a, par exemple, considérablement augmenté ses exportations au cours des cinq dernières années, sous l'effet conjugué d'une production record, de la dérégulation de l'éthanol et de ses dévaluations monétaires. Il reste le producteur

le plus compétitif au monde, puisqu'il a sans doute le coût de production (sur le terrain et à l'usine) le plus faible du monde. Par ailleurs, il existe une distorsion des échanges internationaux qui limite les possibilités de croissance de l'économie sucrière cubaine. Les États-Unis et l'Union européenne sont parmi les plus grands responsables des distorsions du marché mondial sucrier, dans la mesure où ils maintiennent des prix intérieurs élevés alors que les prix mondiaux sont bas. Les dépenses des pays de l'OCDE pour le soutien à la production représentent plus de la moitié de la valeur totale du commerce mondial du sucre (LMC, 2000). Aux États-Unis, le soutien accordé au secteur du sucre repose sur un contingent tarifaire qui se fonde sur la production intérieure. Les augmentations de production ont ramené les volumes de contingents d'importation au minimum requis par l'OMC. Cette baisse et l'érosion des prix ont contribué à réorienter la production des pays comme Cuba vers les circuits commerciaux mondiaux où les prix ont chuté. D'autres facteurs ont limité les débouchés commerciaux du sucre cubain. Le développement de la substituabilité du sucre de canne (ou de betterave) par les produits de synthèse justifiait également la stratégie de réorientation productive et rendait nécessaire la fin de la spécialisation. Pour toutes ces conditions, Cuba a choisi l'option la plus rationnelle à partir de 2002 : la restructuration industrielle impliquait la fermeture des usines non rentables et la reconversion de l'outil de production à des fins de diversification et de modernisation des produits dérivés du sucre.

C'est donc dans ces conditions que le secteur touristique a permis de « relayer » la « sortie » de la spécialisation sucrière, avec comme principale conséquence macroéconomique du renouvellement de l'afflux de ressources externes (cf. graphique IV.2), un redressement de la balance des paiements : le pourcentage des recettes de la balance des biens et de services provenant du secteur du tourisme est passé de 4% en 1990, à 33,2% en 1993, puis 43,3% en 1999 pour atteindre 61,7% en 2001 (ONE, 2005). Au niveau de l'organisation du système productif, le secteur touristique a favorisé la consolidation de la formation de « clusters »²⁴³ productifs. Ainsi les secteurs de l'industrie manufacturière, de l'agro-alimentaire et du bâtiment ont fortement été intégrés au développement du secteur touristique. Les producteurs nationaux ont augmenté leur participation, en contribuant à près de 50%²⁴⁴ des ventes destinées aux entreprises du tourisme en 1999, et environ les deux tiers en 2001 (Figueras, 2001). Des estimations portant sur les relations intersectorielles entre le secteur « émergent » dominé par le tourisme, et le secteur « traditionnel », ont montré que les entreprises touristiques ont acheté entre 35 et 40 fois plus d'intrants aux entreprises locales sur la période s'étalant

²⁴³ Un « cluster » se caractérise par la concentration géographique de firmes spécialisées dans un secteur d'activité et engagées dans une dynamique auto-entretenu de coopérations interentreprises et public/privé (Porter 1998).

²⁴⁴ Ce pourcentage était de seulement 12% en 1994 (Figueras, 2001).

de 1990 à 2001. L'activité touristique a donc contribué activement à réduire l'élasticité au PIB, par une politique active de substitution d'importations des intrants nécessaires à cette économie, avec l'appui notamment du développement de la production de biens intermédiaires et de consommation finale.

Parmi les retombées économiques des activités touristiques, figurent l'accroissement du nombre d'emplois créés dans les secteurs mixte et privé. Figueras parvient à estimer qu'un Cubain sur dix en moyenne est connecté, pour son activité principale ou secondaire, au secteur touristique (Figueras, 2001). Cette évaluation ne tient pas compte, selon l'auteur, des emplois informels, dont on estime qu'ils sont fortement associés pour leur grande majorité au développement du tourisme, étant donné son pouvoir élevé de captation de devises. La complexité des réseaux de connexion s'articulant autour de cette économie empêche un chiffrage précis du nombre de ses acteurs. Toutefois, le pouvoir inducteur ou multiplicateur du tourisme en termes d'emplois créés, reflète le dynamisme de cette activité par sa « *motricité multisectorielle* ». Ainsi, les estimations de Figueras (2001) ont révélé que pour 100 emplois créés dans cette économie, respectivement 53 emplois étaient créés dans le secteur de l'industrie manufacturière, 36 dans la construction, 14 dans l'agriculture et la sylviculture, 29 emplois dans les transports, 3 dans les services communaux et 3 emplois dans les communications. Cette liste n'est évidemment pas exhaustive, mais elle indique bien les effets d'impulsion, directs et indirects, exercés par les différentes composantes de la demande sur les produits sectoriels dépendants du tourisme.

Soulignons à ce niveau, que le contenu d'innovation du produit touristique cubain vendu sur le marché international peut, en raison de la recherche d'élévation des normes de qualité, induire un perfectionnement qualitatif des emplois de services. La mise en œuvre de programmes académiques adaptés dans les formations du tourisme est un moyen important de diffusion de la connaissance spécialisée dans ce secteur (*cf.* schéma 3). Ces programmes de formation contribueraient à l'amélioration de la productivité du travail, grâce à l'accroissement du niveau moyen de stock d'éducation accumulé à l'échelle globale. Le niveau de l'éducation, déjà spécialisé dans le secteur du tourisme, mais caractérisé généralement par une inadéquation entre formation initiale et qualification requise pour le poste de travail, devrait offrir des opportunités rapides d'apprentissages, ou de reconversion professionnelle par la formation continue. Cette politique incitative, visant à favoriser la formation des travailleurs dans le secteur du tourisme, devrait satisfaire les enjeux techniques de l'amélioration de la qualité du produit. L'accroissement du nombre d'emplois de qualité dans le secteur touristique conduirait dans ce sens à une « *spécialisation effective du travail et une réduction des coûts* », comme le souligne González Gutiérrez (González Gutiérrez, 2006, p. 236). Martín met en exergue la nécessité d'accompagner la relocalisation sectorielle de la force de travail vers les services par une recherche systématique des gains de productivité : « *Un drainage excessif de la main-d'œuvre vers le secteur des services sans un solide soutien de productivité, se traduirait par une croissance des importations, laquelle ne serait pas bénéfique pour Cuba, étant donné les limitations financières de l'économie* » (Martín et alii, 2006).

Bien des avantages sont prêtés à la relation tourisme - développement à Cuba, notamment sur le plan de la redistribution des bénéfices vers le secteur social. La croissance appuyée par le tourisme n'a pas eu pour objectif principal de lutter contre le chômage, ou de stabiliser la main-d'œuvre - le taux de chômage étant « officiellement » faible, même en période de crise - mais plutôt d'accumuler les devises nécessaires pour la restructuration productive, et par assignation politique, de poursuivre un haut niveau de protection sociale. Une des stratégies menées en ce sens a été que tous les ministères mettent en place un secteur touristique en devises, système permettant de ponctionner toutes les activités ayant un rapport avec les étrangers, et de faire fonctionner le reste du secteur avec les devises obtenues. Une autre a été de « forcer » la compensation intersectorielle, par le reversement des devises vers les secteurs n'opérant pas en devises : par exemple, une partie des pourboires des travailleurs du tourisme est récupérée par la Centrale des Travailleurs de Cuba (CTC) pour acheter des médicaments à l'étranger, et consolider le secteur de la santé.

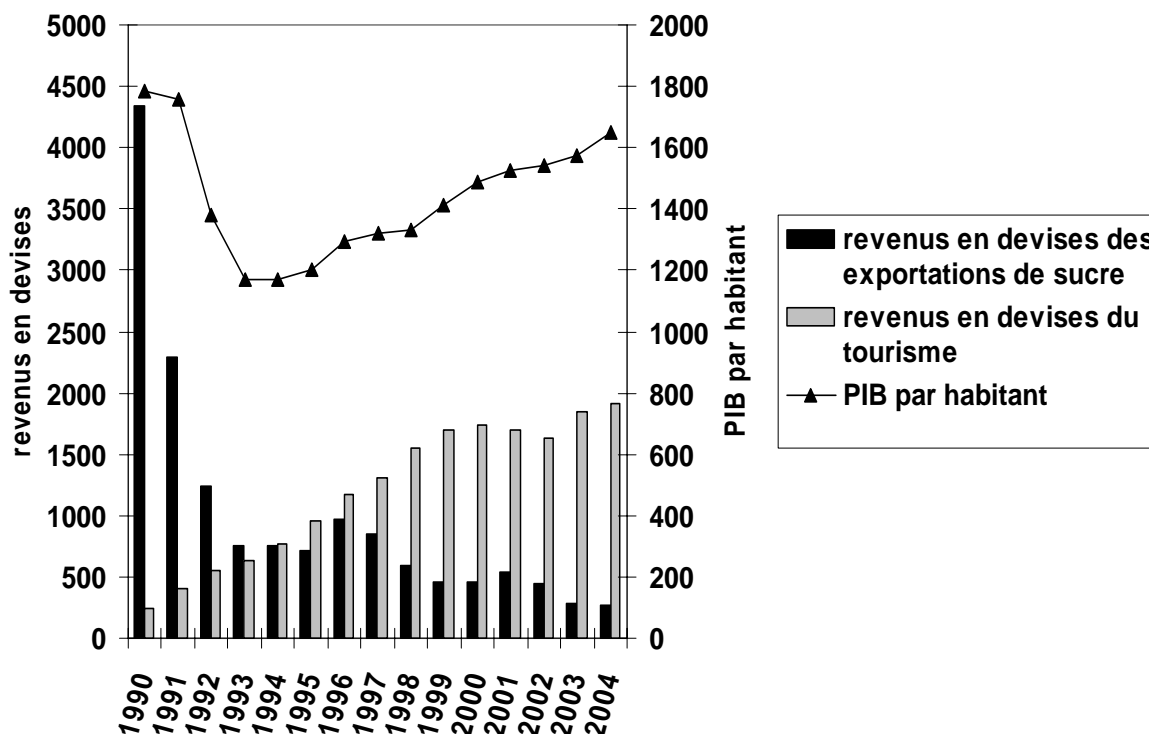
Le secteur touristique pose toutefois des problèmes en matière de mobilité des travailleurs qualifiés. À l'inverse de certains pays en développement qui misent sur l'introduction de programmes académiques adaptés dans les formations du tourisme pour tirer vers le haut la diffusion des connaissances de la population active, le secteur touristique cubain a été, dès ses débuts, récepteur de travailleurs issus d'autres branches d'activités fortement qualifiées (professeurs, ingénieurs, chercheurs...). Autrement dit, le secteur touristique a hérité, au moment de son expansion, d'un apport en connaissances désapparié. Cette particularité distingue Cuba de nombreux pays émergents sur le secteur touristique où, généralement, cette activité bénéficie d'une main œuvre abondante mais d'un faible niveau de formation. Les revenus relativement élevés proposés dans le secteur touristique expliquent la mobilisation intense des travailleurs cubains pour trouver des stratégies en vue d'obtenir une « connexion » avec ce secteur. La « *trappe de sous-éducation* » (Augeraud-Veron et Augier, 2003) observée dans la plupart des pays en développement, traduisant un faible niveau d'éducation lorsque la part de la population employée dans le secteur du tourisme est importante, n'existe pas à Cuba. Au contraire, l'apparition d'une « *trappe de suréducation* », expliquant un effet de surqualification en rapport aux conditions de faible complexité des postes de travail dans le tourisme. Mais le problème de la suréducation en cache un autre plus important, selon nous, celui de la localisation sectorielle des qualifications. Ce phénomène conduirait à des effets désincitatifs au plan collectif, amenant les individus à ne pas investir leur temps dans une formation longue et préférant intégrer immédiatement le secteur touristique directement ou indirectement en ayant accès aux emplois induits. Le coût d'opportunité élevé de l'éducation en rapport à une activité légale ou informelle dans le tourisme, agirait en défaveur d'un effort collectif de formation avec des répercussions dommageables sur le développement durable. Nous aborderons précisément, plus loin dans ce chapitre, la question cruciale de la distorsion observée dans le différentiel éducatif intersectoriel.

Au-delà des difficultés liées aux phénomènes désincitatifs quant à l'effort de formation individuel ou collectif à venir, nous souhaitons insister sur d'autres limites. Le tourisme international demeure une activité trop fragile (concurrence, volatilité, dépendance économique...) pour permettre

une interchangeabilité productive efficace et durable dans le temps. Les exportations en services touristiques n'utilisent que très faiblement le secteur de la connaissance pour doper une production spécialisée et à forte valeur ajoutée, alors qu'il existe des potentialités importantes de synergies entre le médical et le tourisme, par exemple. Il convient de souligner que ces nouvelles sources d'exportations sont, pour le moment, limitées par le blocus états-unien.

En définitive, la question de la transition de la structure productive fondée sur l'agriculture vers une économie de services révèle, nous l'avons vu, des avantages certains en termes de rééquilibrage des comptes extérieurs, sans pour autant le régler définitivement. La diversification et l'orientation vers des produits d'exportation plus riches en connaissances est un défi majeur pour l'économie cubaine. La recherche des gains de productivité ne réside pas seulement dans la nature même des produits, mais dans l'organisation, l'efficacité et la compétitivité des entreprises nationales. La poursuite des efforts de modernisation de l'appareil productif, grâce au programme de « *perfectionnement commercial* », constitue un des moyens de rationaliser l'utilisation des forces productives.

Graphique IV.1 – Revenus en devises des exportations de sucre et du tourisme (en millions de dollars) et PIB par habitant (en peso national aux prix constants de 1981), Cuba 1991-2001



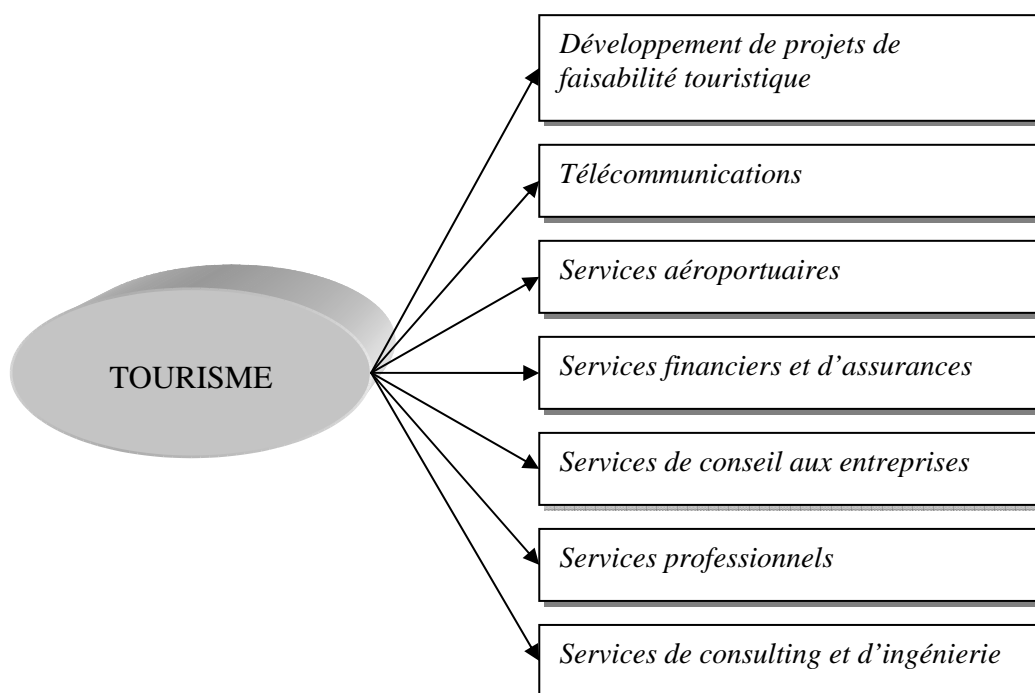
Source : calculs de l'auteur, d'après ONE (années variées).

Tableau IV.6 – Capacité d'absorption des emplois dans le secteur touristique, Cuba - 1990-2000

	1990	2000
Emploi total dans le secteur touristique	54 000	100 000
Emplois indirects (travailleurs produisant les intrants du secteur touristique)	30 000	200 000
TOTAL	84 000	300 000
TOTAL / Force de travail	1,8%	6,5%

Source : Figueras (2000).

Schéma IV.3 – Impact du tourisme sur le développement d'autres services



Source : Marquetti (2002).

1.3.2 Le perfectionnement des entreprises d'État : la recherche d'un équilibre entre efficacité et justice sociale

Les entreprises cubaines se sont engagées dans un processus complexe de perfectionnement de leur gestion économique à la fin des années 1990. En fait, ce sont des entreprises relevant du ministère des Forces armées révolutionnaires (MINFAR) qui ont fait les premiers pas en ce sens, dès 1987. L'origine des transformations est associée à la détérioration des indicateurs économiques à l'époque, et à la volonté du gouvernement de modifier graduellement le système de planification et d'administration économique, pour rétablir les déséquilibres liés au *turn-over*, à un absentéisme élevé et à une faible discipline au travail.

La crise économique des années 1990 et les conséquences en termes de sous-utilisation des capacités de production industrielles, ont impliqué une restructuration des entreprises, en adaptant leur taille critique à travers un processus de « *redimensionnement industriel* » (*redimensionamiento industrial*). Cette transformation dans l'organisation du système de production ne s'est pas opérée par un désengagement de l'État vis-à-vis de la gestion des entreprises, comme il a été couramment observé dans les économies en « *transition* ». Au contraire, l'économie planifiée a résisté, sous une forme davantage décentralisée, et l'appareil productif a été redéployée par une variété d'interventions allant de la reconversion et de la modernisation industrielle jusqu'à la fermeture totale ou partielle des usines (Chaviano, 1997). Une répartition des effectifs de la main-d'œuvre par entreprise a été réalisée avec le développement privilégié d'unités productives de dimensions petite et moyenne (*pequeñas y medianas empresas* [PYMEs]) (Marquetti, 2004). La recherche de compétitivité a impliqué une concentration des activités, une réévaluation des capacités potentielles des différentes branches de production et de leur niveau d'utilisation réelle, une meilleure localisation des zones de production, l'analyse comparée des niveaux d'avantages concurrentiel de chaque branche d'activité avec les autres pays latino-américains, et ceux des pays en développement en général (*ibid.*). Des incitations à la productivité, un plan de réorganisation des salaires en fonction des résultats de production..., ont permis de rendre plus efficace la force de travail.

En 1997, sur décision du 5^{ème} Congrès du Parti communiste de Cuba, une partie des entreprises était sélectionnée pour initier le plan de « *perfectionnement commercial* »²⁴⁵ (*Sistema de Perfeccionamiento Empresarial*) comme nouvelle forme d'autonomie dans la gestion et la direction financières des entreprises. Ce programme consiste à focaliser l'ensemble des moyens de rentabilité sur des entreprises cubaines jugées stratégiques pour le développement du pays, situées dans les secteurs d'exportation (tourisme, nickel, agro-alimentaire, tabac, café,...) ou dans celles qui peuvent remplacer les importations (acier, extraction de pétrole, production d'électricité, riz...). L'autonomie des entreprises porte principalement sur la mobilisation des ressources qui leur sont mises à disposition par l'État, tant sur le plan matériel que financier, ainsi que sur l'organisation des effectifs pour doper la productivité, en redistribuant les fonds vers les investissements ou vers les travailleurs sous formes de récompenses ou de primes. Le « *perfectionnement commercial* » est donc complémentaire au « *redimensionnement industriel* », dans la mesure où les objectifs principaux sont la recherche de gains de productivité et la fin de la sous-utilisation des capacités de production existantes.

²⁴⁵ Les Bases Générales pour le « *perfectionnement commercial* » (BGPE, *Bases Generales para el Perfeccionamiento Empresarial*) soulignent : « *Le perfectionnement commercial de l'entreprise étatique a pour objectif central d'accroître au maximum l'efficacité et la compétitivité, en mettant en œuvre des politiques, des principes et des procédures, qui promeuvent le développement de l'initiative, de la créativité et la responsabilité de tous les responsables et des travailleurs.* »

L'économie s'est ouverte à la recherche de nouveaux clients et fournisseurs pour les entreprises cubaines. Celles-ci entrent en contact avec leurs homologues étrangers ce qui provoque le changement des normes historiques de gestion dans l'organisation du travail avec des obligations d'adaptation :

« Dans ce nouveau contexte, une priorité significative est donnée à l'incitation de transformations profondes dans les aspects organisationnels et fonctionnels du système de gestion d'entreprise, lesquels ont mis l'accent sur la promotion de 'nouvelles capacités entrepreneuriales', en parvenant à une meilleure utilisation de la marge d'élévation de l'efficacité dans l'emploi des forces productives, ainsi comme l'objectif de palier les conséquences négatives associées à l'accroissement inédit des restrictions matérielles et financières. En somme, les changements dans l'environnement externe de l'île ont exigé la modification des normes historiques avec lesquelles les entreprises cubaines ont fonctionné » (Marquetti et Álvarez, 1999).

L'assimilation des modèles productifs, phénomène caractéristique déstabilisant et déstructurant du développement de l'économie cubaine dans le cadre des échanges avec les pays du CAEM, est une motivation du départ du perfectionnement des entreprises pour installer le changement et appuyer la reconversion industrielle. L'appel aux investissements étrangers, en tant que moyen de redressement de l'économie, exige un certain degré de conformité aux normes occidentales et implique un transfert des modèles de management opéré dans le secteur mixte. Un des axes d'amélioration de l'organisation du système de production est influencé directement par la connexion des entreprises nationales avec le secteur touristique et l'expansion du secteur mixte. Les conditions de travail imposent des exigences nouvelles, comme le contrôle qualité, la garantie du service après-vente, la certification des produits, l'accomplissement des normes environnementales,...

Mais ce qui est fondamental de souligner ici, c'est que le bouleversement de la base normative de gestion des entreprises s'articule dans une pratique constante de construction du socialisme, en dépit de contradictions toujours présentes. L'État a toujours un rôle « *ambigu* » avec les dirigeants d'entreprises publiques²⁴⁶, notamment sur la question de la motivation des dirigeants. L'État doit chercher, de manière permanente, le meilleur incitant possible pour discipliner ses managers, qui ont tendance à se soucier d'abord de leurs propres intérêts (rémunération, réputation, bons rapports avec ses subordonnés,...). Car l'idée d'une gestion de l'économie prenant la satisfaction maximale des besoins sociaux comme critère d'efficacité demeure essentielle pour la construction du socialisme cubain. L'État ne peut attribuer de récompenses importantes, au risque de mécontenter ses autres hauts fonctionnaires, sans parler des salariés ordinaires. La question est cruciale car l'État, en assignant des objectifs « *sociaux* » aux entreprises, peut entrer en conflit avec leur recherche de rentabilité, financière ou économique. Il s'agit donc de trouver un équilibre, même fragile. Il s'agit de reformuler les débats sur le socialisme cubain, principalement sur les stimulants eux-mêmes et les primes versés

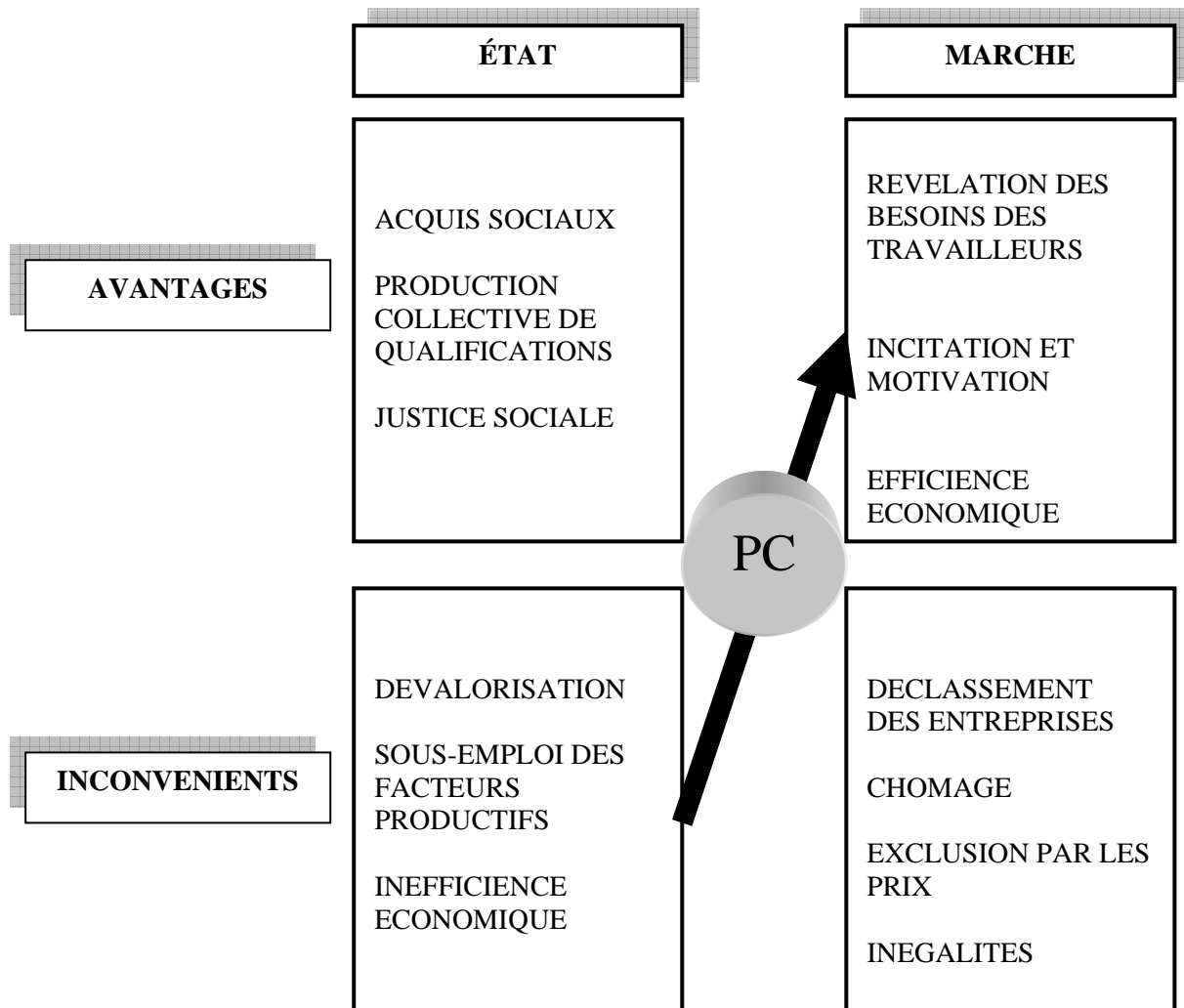
²⁴⁶ L'analyse portée sur le rapport de l'État propriétaire et les managers gestionnaires semble clarifiée certains points. Marquetti (2004) souligne trois facteurs essentiels à prendre en compte dans la recherche de compétitivité des entreprises : « 1) la délimitation des fonctions entre l'administrateur et le propriétaire garantissant la consolidation de la propriété sociale ; 2) le maintien de la condition entrepreneuriale de l'Etat ; 3) le développement d'une 'culture d'entreprise' qui maintienne la conjugaison des valeurs les plus importantes de la société cubaine avec le développement efficace des entreprises en concurrence avec le marché mondial . »

aux travailleurs les plus productifs, de veiller à relier l'augmentation des revenus monétaires à la hausse de la productivité d'ensemble du système...

En définitive, il faut revisiter les moyens conduisant à réunifier le travailleur avec son travail et avec l'économie en général. Le programme de « *perfectionnement commercial* » (PC) des entreprises semble être un compromis intéressant pour moderniser les entreprises et doper leur productivité sans utiliser des mécanismes de marché qui soient subversifs au projet socialiste cubain.

Les conditions de l'efficacité du socialisme cubain dépendent donc des capacités de l'économie planifiée à agir activement sur la motivation des agents. La réponse proposée dans le programme de « *perfectionnement des entreprises* » a l'avantage de rediscuter de la socialisation du travail, c'est-à-dire l'ensemble des dispositifs qui font que l'homme au travail a non seulement l'impression de travailler pour son propre bien-être individuel, mais également de contribuer au bien-être social. La place restrictive occupée par les rapports marchands dans la transformation socialiste est justifiée par les erreurs techniques de l'économie capitaliste de marché (déclassement des travailleurs, croissance des inégalités, exclusion par les prix...). Celle-ci ne serait pas capable de garantir une affectation efficace et rationnelle des ressources productives, et pire, son mode d'expansion actuelle tendrait à vanter les vertus de l'inégalité et même de l'enrichissement sans cause. L'économie capitaliste de marché ne constitue donc pas une référence optimale pour la transformation socialiste cubaine. Parmi les moyens possibles pour trouver un équilibre entre efficacité et équité, entre productivité et justice sociale, le « *perfectionnement des entreprises* » devrait, selon nous, mettre davantage l'accent sur l'effet de requalification générale de la force de travail face aux changements techniques et managériaux. Ce moyen constituerait, en complément d'un « *dosage* » suffisant d'incitation salariale individuelle, un mode de motivation efficace pour accroître la productivité générale du système. On rejoindrait ainsi la formule proposée par Castoriadis, selon laquelle « *le socialisme, c'est la transformation du travail* ». La conscience du producteur se valoriserait d'autant mieux, dans un environnement éducatif particulièrement riche, et mobiliserait les grandes potentialités des innovations technologiques qui en découlent.

Schéma IV.4 – Les mécanismes du marché utilisés pour moderniser l'économie socialiste



1.3.3 La recherche d'une nouvelle « culture économique » et la gestion des ressources humaines

Avec le processus de « *perfectionnement commercial* » des entreprises, l'organisation du système de production a été corrigée en vue d'obtenir une meilleure efficacité dans l'usage des forces productives. Cela signifie un redéploiement des actions de la planification dans la gestion financière, la comptabilité et le contrôle de gestion et surtout la gestion de la main-d'œuvre qui a une importance particulière. Les fonctions essentielles de l'État, telles que la protection et le bien-être social des travailleurs, ont été intégrées à l'élaboration de la nouvelle base normative de gestion de la main-d'œuvre. Le phénomène « *bureaucratique* » organisationnel, tel qu'il a été défini pour l'URSS (Crozier, 1963), très ancré dans la « *culture économique* » cubaine, a représenté l'un des obstacles principaux pour mener à bien le développement dynamique des forces productives. Les Cubains ont veillé à ne pas basculer d'un système de gestion paternaliste et collectif de la main-d'œuvre vers des

modèles « *rationalisateurs* » d'organisation du travail, ouvrant la voie au déclassement massif des salariés, à l'image de ce qui s'est passé dans le pays en « *transition* » (Durand, 1997).

Il s'agit pour les planificateurs cubains de mener des expériences fondées sur une approche systématisée de l'introduction d'une « *nouvelle culture* » organisationnelle, adaptée aux enjeux du projet socialiste cubain. Son introduction ne doit pas modifier les valeurs partagées par l'ensemble de la société, notamment la solidarité, l'effort collectif, le sentiment d'appartenance nationale...

La « *nouvelle culture* » s'appuie sur l'application de différentes méthodes : le travail en équipe, l'« *émulation* » entre équipes, la notion de responsabilité orientée vers l'efficacité économique plutôt que vers la simple utilisation des ressources en matière première et en travail pour satisfaire les objectifs du plan, une implication dynamique des travailleurs dans la gestion de l'entreprise pour mettre fin à une forme de protestation non verbalement exprimée contre le système...

Ce qu'il faut comprendre, c'est que la « *culture d'entreprise socialiste* », fondée historiquement sur la dimension d'intégration sociale des travailleurs, n'est pas remise en cause par l'émergence des nouvelles normes organisationnelles. Les salariés continuent de bénéficier des « *consommations collectives* » comme les restaurants d'entreprise, les centres de santé pour le personnel, les bons de vacances..., c'est-à-dire de l'ensemble du dispositif de protection sociale des travailleurs. Les entreprises préservent leur caractère socialiste, en mettant en valeur les solidarités sociales, l'esprit de coopération et un support culturel et idéologique, créant une sécurité collective et suscitant un sentiment « *patriotique* » parmi les travailleurs. L'ensemble s'opposant à la vision individualiste de l'« *esprit d'entreprise* » des pays capitalistes.

La gestion des ressources humaines à Cuba se prête à une « *philosophie* » particulière, caractérisée par son éloignement du courant dominant, considérant les salariés comme des seules ressources humaines qui font le succès de l'entreprise face à la concurrence. Il s'agit pour les entreprises s'insister sur le management « *collectif* » des ressources comme principale forme de gestion. On pourrait parler de « *culturalisme* » de la gestion des ressources humaines à Cuba étant donné la forte influence de la culture nationale et des composantes « *hors marché* » ou « *extra-économiques* » qui y sont défendues. De même, le recours à la planification plutôt qu'à la flexibilisation de la main-d'œuvre doit s'interpréter comme une norme d'organisation empêchant une certaine régression des acquis sociaux. Ce choix s'est révélé être particulièrement pertinent en période de crise économique, les ressources humaines n'ont pas été considérées comme des coûts à réduire au maximum et un investissement minimum. L'ensemble de ces contingentements conduit à décrire un système de gestion des ressources humaines, qualifié d'« *intégrateur* » (cf. tableau IV.7). Celui-ci met l'accent sur la totale implication du travailleur dans l'organisation, en tenant compte de ses propres besoins, sur la base d'un système de valeurs partagé, donnant prépondérance au sens collectif de l'organisation. Le management participatif est un moyen stratégique conduisant à une transformation de la mentalité plus ou moins conflictuelle ou indifférente aux objectifs de productivité en un esprit de coopération.

Tableau IV.7 – Pensée déterministe vs pensée intégratrice dans la gestion des ressources humaines

Pensée déterministe	Pensée intégratrice
Individus considérés comme des seules ressources productives	Individus considérés pleinement avec leurs besoins spécifiques
Vision de la haute administration	Valeurs partagées entre les travailleurs – « <i>Modèle mental</i> » intégrant toutes les hiérarchies de l'entreprise
Objectifs purement organisationnels	Objectifs de valoriser pleinement l'être humain
Individualisme	Apprentissage de nouveaux réflexes et références en équipe/collectif

Source : Alhama et alii (2005).

L'utilisation cubaine de la terminologie « *ressources humaines* » en entreprise se réfugie derrière des considérations humanistes de la « *culture d'entreprise* », où l'incitation idéologique détient un rôle stratégique. Le « *conformisme passif* » de l'ancienne norme de gestion organisationnelle des années 1980 doit être combattu. La mobilisation des qualifications, notamment en développant l'enseignement de la gestion des ressources humaines dans les universités, doit modifier les comportements des employés à travers l'organisation, l'efficacité et la qualité du travail. Les Cubains utilisent parcimonieusement le terme de « *compétence* » pour l'adapter au contexte d'implication collective au travail :

« *Il est important de comprendre que les compétences ne doivent pas être valorisées dans le contexte étroit de l'organisation et des postes de travail traditionnels, où priment effectivement la dextérité et l'habileté, mais dans l'environnement élargi de l'organisation, du travail polyvalent, du travail en équipe, des nouvelles capacités, des connaissances, des attitudes et des valeurs* » (Alhama et alii, 2001, p. 78).

Les nouvelles normes de production, insistant sur la recherche de productivité et de qualité, exigent un changement dans le contenu du travail et obligent de gérer l'utilisation des connaissances dans le système organisationnel. En fixant des objectifs de productivité sur des groupes cibles de travailleurs, par exemple, et en intéressant ceux-ci à l'évolution de la productivité globale de l'entreprise, des « *compétences* » et des connaissances spécifiques sont identifiées et recommandées pour chaque poste de travail. Pour résumer, les formes de production rénovées diffèrent des anciennes pratiques dans la mesure où désormais la rigueur dans la gestion des facteurs techniques et humains s'impose réellement (primes au rendement, primes de qualité, sanctions de l'absentéisme...). Ces méthodes s'avèrent cohérentes avec l'objectif de rationalisation des ressources productives, et mieux adaptées au rétablissement de la discipline industrielle.

Entreprendre une indispensable gestion des ressources humaines dans les conditions de la rentabilisation des entreprises d'Etat soulève de nombreux défis. Le premier concerne les problèmes historiques à surmonter, comme par exemple la résilience de la culture et des comportements hérités des périodes antérieures aux réformes du « *perfectionnement commercial* ». L'organisation du travail

reste encore très marquée par une structure verticale et hiérarchique. Le rapport à la discipline, aux supérieurs hiérarchiques, au poids de l'autorité, demeure très ancré dans les comportements. Cette caractéristique, difficilement effaçable du jour au lendemain, peut induire des comportements tels qu'un respect à la lettre des directives concernant la réorganisation des structures, de nouvelles normes de productivité..., sans qu'il en résulte d'esprits critiques, même si cela doit induire des erreurs. Les travailleurs n'ont pas l'« *aisance suffisante* » pour s'impliquer au point de prendre des responsabilités, et renvoient donc la responsabilité d'une décision aux supérieurs hiérarchiques. Dans certains cas, le dirigeant est accaparé de multiples décisions, souvent de faible importance, ce qui l'empêche de se pencher sur les choix plus stratégiques pour l'entreprise. Le second défi est que le mouvement de rentabilisation des entreprises engagées dans le « *perfectionnement commercial* », où est censé agir plus efficacement le levier de la gestion des ressources humaines, reste limité à un certain nombre d'entreprises. Neuf ans après l'initiation de ce processus, le nombre d'entreprises approuvées pour initier le programme de perfectionnement a été multiplié par sept (797 entreprises en 2007), mais représentent seulement 29% de l'ensemble des entreprises et 25,5% de la force de travail dans le pays (Pérez Betancourt, 2007). Toutes les potentialités productives ne sont pas encore révélées, un grand nombre d'entreprises n'ont pas franchi les étapes de la modernisation intégrées au processus susdésigné. De surcroît, il existe des opportunités inégales de modernisation de l'appareil productif, car les efforts et les moyens d'efficacité se concentrent sur les secteurs où la demande s'exprime en monnaie « *forte* », c'est-à-dire en peso convertible. Le système économique dual entre secteur « *émergent* » et secteur « *traditionnel* » se répercute en termes de différences d'effort de modernisation, respectivement plus élevé pour le premier. Le troisième défi est associé, selon nous, à l'effort d'implication collectif des travailleurs sans lequel aucun modèle d'organisation efficace des ressources humaines ne peut durablement fonctionner. Or, le travail en équipe est supposé difficilement intégrable dans une organisation basée sur des individus encore trop influencés par la hiérarchie. Cette ligne de tension illustre toute la difficulté à mener des choix managériaux collectifs avec l'héritage d'une d'entreprise socialiste imprégné d'un « *conformisme passif* ». Enfin, nous souhaitons discuter des enjeux posés par la nécessaire transformation des « *réflexes* » de production, et qui requièrent une attention particulière sur le sujet qui nous préoccupe, la formation des travailleurs. Des déficiences peuvent persister en raison de l'absence de formation ou de requalification suffisante des travailleurs, des cadres dirigeants, ainsi que celle des syndicalistes. Ces carences peuvent engendrer une inadéquation des comportements au travail face aux nouvelles normes imposées par le programme de modernisation. Dans ces conditions, la nouvelle « *culture d'entreprise* » serait moins apte à influencer les croyances des travailleurs dans les bienfaits produits par cette modernisation productive. Le défaut de ne pas former, qualitativement et quantitativement, les ressources humaines à la logique de passage d'un travail sécurisé de faible intensité à un travail plus compétitif²⁴⁷, et exigeant

²⁴⁷ L'environnement compétitif est entendu ici comme un environnement où l'entreprise fonctionne de manière régulière, dépendant moins de jeux d'ajustement entre le plan et la réalité. La production étant davantage en flux

davantage d'effort individuel, empêche les travailleurs d'intérioriser les « *nouvelles normes* » productives.

continu, avec l'effort d'avoir moins de pointes et de creux par l'affaiblissement des règles bureaucratiques de régulation et des difficultés de l'approvisionnement. Le souci de productivité s'exprime moins dans l'accomplissement du plan et des volumes de production à respecter mais plutôt dans la qualité des produits.

Section 2 – Les nouvelles conditions de valorisation sur l'éducation

Alors que des changements importants ont été opérés dans la structure productive et dans les formes de propriété, l'État providence cubain a conservé ses prérogatives sociales et éducatives, évitant l'adoption d'une vision plus radicale, un changement de paradigme avec le passage de l'État social à celui de l'État néo-libéral. Les grands principes qui orientent les politiques éducatives cubaines comme l'universalisme, la gratuité et le caractère public de l'éducation ont été préservés. La crise économique, et l'influence de la « *transition* » éducative souhaitée par les néolibéraux étrangers, n'ont pas donné lieu à un changement d'orientation reposant sur quelques grands principes tels que la baisse du poids de l'État dans la sphère sociale, l'affirmation des forces du « *marché de l'éducation* », le renforcement de la responsabilité individuelle, l'introduction d'une sélectivité des aides et l'ajustement des régimes de protection sociale.

Les principales caractéristiques du changement éducatif en Europe centrale et orientale, en ex-Union soviétique, ainsi que dans les pays d'économie socialiste en Asie, ont l'avantage de révéler à nos yeux une « *vision téléologique du désirable éducatif* », fondé sur la liberté d'enseignement et l'autonomie, la flexibilité et la participation, la modification des programmes et des méthodes d'apprentissage. Notre intention est de démontrer, en guise d'introduction à cette section, que la satisfaction des consommations collectives est une variable négligée des programmes de « *transition* », et qu'une logique de « *déconstruction sociale sans création* », opérée dans l'intensité et le rythme des réformes vers l'économie capitaliste de marché, est de nature à altérer le processus d'« *accumulation sociale* » historiquement formé.

Nous nous attacherons à montrer dans cette section que les effets « *régulés* » de la crise cubaine et de la « *période spéciale* » sur les dépenses sociales, ont fait ressortir une cohérence avec l'objectif du gouvernement de ne pas remettre en cause le « *legs social* », et les acquis éducatifs qui y sont associés. L'État-Providence s'est maintenu, permettant d'accroître de nouvelles opportunités éducationnelles à tous les niveaux d'enseignement. La production éducative cubaine a donc résisté durant la période de crise, pour ensuite se démocratiser davantage, marquant un pas supplémentaire dans le perfectionnement qualitatif des enseignements. Mais cette évolution inattendue a créé un « *paradoxe de l'éducation* », dans le sens où l'évolution conjointe du niveau de formation moyen et des réformes structurelles apparaît contradictoire.

Notre intention est donc d'analyser, sous l'angle de la relation formation – emploi, comment l'ouverture économique a rendu un certain nombre de formations très spécialisées désappariées dans le nouveau contexte de la structure productive. Il s'agit également de comprendre, sous l'effet des différentiels de pouvoir d'achat associés à la réforme monétaire, comment l'éducation a été rendue moins attractive, parce qu'elle ne permet plus d'accéder à des emplois particulièrement bien rémunérés, provoquant une « *crise* » des aspirations éducationnelles et une remise en cause de l'éducation comme instrument de promotion sociale. L'intérêt de notre travail dans cette section est de

révéler des aspects particulièrement négligés dans les études portant sur le « *capital humain* » cubain, notamment ceux consacrés aux distorsions existantes dans les différents ancrages de valorisation dans la relation formation – emploi. Le point nodal de notre analyse s'appuie sur l'observation de la « *situation au travail* » des formés, permettant de mettre en exergue des tendances contradictoires de la valorisation de l'éducation, qui ne se résument pas au constat « *simpliste* » du phénomène de suréducation. Notre objectif est de pointer des « *opportunités manquées* » pour une meilleure connexion entre l'économie et l'éducation, à partir d'une analyse de la localisation sectorielle des qualifications. Nous plaçons au cœur de notre réflexion sur la valorisation de l'éducation, les facteurs décisifs de la motivation au travail, qui semblent poser des problèmes importants au moment du passage à une économie plus intensive dans l'utilisation de ses facteurs productifs, et qui demande plus d'effort individuel et de capacité d'adaptation.

Les composantes de l'économie cubaine à forte intensité de savoir et haute technologie (secteurs biotechnologique, pharmacologique, informatique et didactique,...) nous semblent les plus dynamiques pour la création d'avantages concurrentiels basés sur la connaissance. Comment les connaissances massives créées dans ces secteurs se traduisent-elles par des avantages concurrentiels et des « *fenêtres d'opportunités* » pour un nouveau mode de croissance fondé sur l'économie du savoir collectif ? Quels sont les principaux atouts les plus adaptés à ce nouveau mode croissance ? Quels sont ses liens avec le processus de développement « *hors-marché* » de l'éducation ? Notre travail se propose d'apporter des éclairages sur ces quelques questions. Celles-ci sont cruciales dans notre analyse, étant donné que la transformation de la base productive et exportatrice doit s'accorder plus efficacement avec l'essor des forces productives. Les enjeux sont d'autant plus stratégiques que la « *reconversion du secteur sucrier* » contribue à amplifier le secteur de la connaissance, par la requalification à vocation « *sociale* » des travailleurs. Une dimension fondamentale dans l'évolution de l'économie cubaine fondée sur le savoir collectif est qu'elle modifie la perspective d'allocation des ressources vers une perspective de création des ressources.

2.1 Évaluation de la mobilisation des connaissances dans l'économie : l'analyse de contenu éducatif

2.1.1 Les effets « régulés » de la crise sur les dépenses sociales et les implications sur l'éducation

L'ajustement économique à Cuba n'a pas marqué la fin de l'État paternaliste et du fonctionnement très centralisé de la politique sociale. La protection sociale est restée sous la tutelle des autorités centrales, celles-ci ont exercé un rôle de garant des acquis sociaux et de « *régulateur* » de la

crise économique. Alors que durant la majeure partie des années 1990, les institutions économiques internationales deviennent les meilleurs avocats des analyses néo-libérales en matière de protection sociale dans les pays en développement, et surtout les pays en « *transition* » (Merrien *et alii*, 2005, p. 259), Cuba, sans aides extérieures, parvient à maintenir sa stratégie globale fondée sur le principe d'universalisme de la protection sociale.

Il existe donc un particularisme de l'ajustement social cubain en période de contraction économique, en comparaison avec les pays dits en « *transition* ». Dans ces pays, s'il était anticipé dès le départ que les profondes transformations socio-économiques auraient un impact négatif sur la production et créeraient des dommages sociaux importants, l'ensemble des réformateurs et transitologues s'accordaient à établir que ces problèmes (chute des salaires réels, croissance de la pauvreté, inégalités sociales...) n'étaient que temporaires, et devaient être considérés comme un mal nécessaire pour passer d'un système économique à l'autre (Kornai, 1994 ; Gomulaka, 1995). L'argument principal des réformateurs qui justifiait l'effacement du « *sujet social* » durant la « *transition* » est, qu'une fois les ajustements effectués et la croissance réapparue, les difficultés sociales seraient automatiquement résolues grâce à l'instauration du marché « *auto-régulateur* » sur la base de la destruction de l'ordre ancien²⁴⁸. En conséquence, l'austérité budgétaire a été imposée uniformément aux pays en « *transition* », se traduisant par une réduction drastique des dépenses sociales (éducation, santé, logement, infrastructure). Les politiques d'ajustement soutenues par les institutions économiques internationales se sont attaquées particulièrement à l'excès du nombre d'enseignants, de médecins,... Le coût du personnel dans le secteur public était considéré comme insoutenable dans une période de contraction économique (Barr, 1996)²⁴⁹. Les bouleversements structurels dans ces pays ont eu conséquence d'aggraver la diminution des moyens destinés à la formation et à l'éducation. La politique éducative n'était pas définie comme prioritaire dans la « *transition* ». La politique budgétaire restrictive dans un contexte de récession et de perte de recettes fiscales a entraîné une baisse importante dans le secteur de l'éducation avec des niveaux très bas dans certains pays. En Bulgarie, la chute des dépenses d'éducation sur la période 1990-1996 a été de 75%, respectivement 47% en Lituanie, 45% en Lettonie et 33% en Russie.

À Cuba, le rôle de la planification a été de préserver et d'organiser les services sociaux en fonction des nouveaux besoins, et si des mécanismes d'ajustement ont été nécessaires, l'Etat est parvenu à les soumettre aux intérêts du projet socialiste du pays, sans bouleversements majeurs dans la

²⁴⁸ Différents moyens peuvent contribuer à accompagner cette « *auto-régulation* » : la politique fiscale permettrait, selon le crédo néo-libéral, en aidant les couches les plus aisées, la transmission par « *ruissellement* » (*trickle down effect*) des revenus aux plus pauvres : toute dépense en faveur des riches finira bien par profiter aux pauvres.

²⁴⁹ « Il y avait un excès de personnel dans le secteur de l'éducation et de la santé : quelques crèches disposaient d'un éducateur pour deux ou trois enfants, et les hôpitaux avaient trop de médecins. Les solutions, différentes de celles appliquées dans les entreprises d'Etat du secteur de production, ont consistées à mettre en pratique les mêmes principes – par exemple, des mesures incitatives pour améliorer l'efficacité et encourager une meilleure réceptivité à la demande des consommateurs » (Barr, 1996).

sphère sociale. Au sein des dépenses sociales, les budgets consacrés au secteur éducatif se sont trouvés tout spécialement affectés par la contraction du PIB au début des années 1990, mais à un niveau beaucoup moindre que les pays en « *transition* » (Bayart *et alii*, 2004). Exprimées en valeur, les dépenses d'éducation ont diminué de 23 % entre 1989 et 1994, pour dépasser leur niveau initial à partir de 1999 (*cf.* tableau IV.8). Le taux de croissance des dépenses d'éducation est en effet redevenu positif à partir de 1994, et s'est très sensiblement accéléré après 1998. Mais ce qui est fondamental de souligner est que la proportion des dépenses d'éducation dans le PIB s'est accrue entre 1989-1994, ainsi que celle des dépenses sociales totales, alors que le PIB se contractait fortement. Cette progression, certes modeste, a contribué à empêcher une dégradation « *dommageable* » des structures sociales, l'État satisfaisant aux besoins essentiels de la population. La première moitié des années 2000 (précisément 2000-2005) s'est caractérisée par un rythme de progression de la part des dépenses d'éducation dans le PIB nettement plus élevée que celle des autres dépenses sociales : respectivement 76,5 % et 44,4 %. Cette forte ascension récente des dépenses d'éducation est justifiée par la nouvelle « *révolution éducationnelle* », associée au processus d'« *universalisation de l'enseignement universitaire* » et du programme de « *culture générale intégrale* ».

L'ensemble des efforts consentis pour maintenir la priorité accordée à l'éducation dans le budget de l'État n'a pas empêché l'émergence d'un certain nombre de difficultés. Celles-ci n'ont cependant pas conduit à des fermetures d'établissements scolaires, à des interruptions de cours ou à des dégradations sensibles de la qualité des enseignements, ni même - à quelques exceptions ponctuelles près - à une pénurie globale de professeurs, et ce quel que soit le niveau d'enseignement. Le gouvernement a souhaité préserver le fondement démocratique de son projet éducatif, à savoir la gratuité d'accès à l'éducation à tous les niveaux. Cela ne signifie pas que le fonctionnement du secteur éducatif lui-même n'a pas été concrètement affecté. Dans les années les plus difficiles de la crise, les problèmes de transports liés au manque de combustibles ont gêné la mobilité des étudiants et des professeurs, en particulier en zones rurales (Pearson, 1997, p. 695). De même, certaines carences ont été signalées en ce qui concerne les moyens pédagogiques et didactiques pour les classes, et l'approvisionnement alimentaire pour les cantines scolaires (CIEM, PNUD, 2000, p. 81). Certains de ces problèmes ont été exacerbés par les restrictions imposées par le blocus états-unien, entraînant des surcoûts (pouvant aller jusqu'à 30 %) à l'importation de matériels scolaires. Dans ce contexte, il a fallu trouver des solutions d'urgence, notamment : des programmes de formation accélérée ou d'habilitation pédagogique (*formación emergente de maestros, habilitación pedagógica*), le déplacement de professeurs au domicile des élèves, la mobilisation de toute la collectivité pour la protection et la formation de la petite enfance y compris, d'ailleurs, par le recours à certains programmes d'éducation informelle... Ces innovations pédagogiques ont eu pour objectif de continuer l'amélioration de la qualité des enseignements primaire et secondaire, tout en consolidant l'apprentissage des matières fondamentales (espagnol, histoire et mathématiques) par un accroissement du nombre d'heures qui leur sont consacrées dans les programmes scolaires. Les

formations culturelle et artistique et l'apprentissage des nouvelles technologies de l'information et des communications ont largement été promus.

Tableau IV.8 – Évolutions du PIB et des dépenses sociales, Cuba 1989-2006

	Taux de croissance annuel du PIB (en %)	Indice des dépenses d'éducation (base 100 en 1989)	Indice des dépenses sociales (base 100 en 1989)	Part des dépenses sociales dans le PIB (en %)	Part des dépenses d'éducation dans le PIB (en %)
1989	0,5	100	100	22,6	8,3
1990	-3,1	98,1	101,4	22,8	8,1
1991	-10,5	91,1	98,5	26,1	9,0
1992	-11,8	86,4	98,6	28,0	9,1
1993	-14,7	83,9	102,3	28,9	8,7
1994	0,8	80,9	103,5	23,9	6,9
1995	2,3	82,3	109,3	22,3	6,2
1996	7,6	86,1	114,5	22,0	6,1
1997	2,8	88,1	117,7	22,4	6,2
1998	1,4	91,5	124,2	23,3	6,3
1999	6,1	110,8	142,1	24,3	7,0
2000	5,7	126,9	154,5	24,4	7,4
2001	3,0	143,5	169,9	22,3	7,0
2002	1,2	166,7	191,0	23,6	7,6
2003	5,2	199,7	211,6	24,6	8,5
2004	4,9	218,1	260,5	25,1	8,7
2005*	11,8	291,9	308,0	31,1	10,4
2006	12,5	325,7	371,5	29,5	9,5

(*) = Ce bond du taux de croissance s'explique par l'intégration dans le calcul du PIB des paramètres sociaux tels que les services gratuits et les subventions étatiques pour l'alimentation, la santé, les transports et les services.

Sources : Álvarez (2005) pour la série de PIB et ONE (2006), ONE (années variées) et *Ministerio de Finanzas y Precios de Cuba* (années variées) pour celles de dépenses sociales et d'éducation.

Un point sur lequel nous souhaitons insister est la protection de la petite enfance à Cuba durant la crise. Cette politique a permis d'éviter les erreurs de la « *transition* ».

Précisément, l'une des conséquences principales des politiques d'austérité budgétaire dans les pays en « *transition* » a été l'accroissement des dépenses des familles pour l'éducation de leurs enfants. La prise en charge de la petite enfance et les premières années d'école ont été gravement affectées. Les crèches et les jardins d'enfants, pour ceux qui n'ont pas disparu, ont relevé leurs tarifs et la demande a sensiblement diminué, étant donné le prix inabordable pour certaines familles d'une journée de jardin d'enfant. Le modèle socialiste de la prise en charge de l'enfant dès son bas âge a été, dans certains pays, complètement ébranlé²⁵⁰, notamment par le fait que les établissements (crèches et

²⁵⁰ Selon le rapport de l'UNICEF (1998), 23 000 établissements avaient fermé depuis le début de la « *transition* » en Russie. Dans le même temps, on a assisté au développement des jardins d'enfants privés réservés aux familles aisées dans les grandes villes (PNUD, 1997).

jardins d'enfants de type professionnel) étaient historiquement situés sur le lieu de travail et souvent bien équipés et largement encadrés. La conséquence de la fermeture de ces instituts avec le processus de restructuration et de privatisation des entreprises a été la prise en charge des enfants dans la journée par les mères bénéficiant du congé parental, mais dont le niveau de rétribution a sévèrement chuté durant la crise. En Russie, le montant accordé représentait 25% du salaire moyen en 1991, il a régressé à 9% en 1995 (Klugman et Motivans, 2001 ; Creuziger, 1996). La fréquentation des jardins d'enfants a représenté un indicateur symptomatique du phénomène de « *déscolarisation* » dès le plus bas âge. Les cas les plus critiques ont été observés en Lituanie et en Lettonie, pays pour lesquels le taux de scolarisation dans le préprimaire a chuté respectivement de 52,9% sur la période 1989-1993 et 46,4% sur la période 1989-1992 (UNICEF, 1997, 1999).

Le gouvernement cubain a souhaité, quant à lui, apporter une attention particulière à cette catégorie de la population, la plus fragilisée en période de crise économique. Des efforts ciblés ont été réalisés. Ils exigeaient l'implication de l'ensemble de la population et des organismes populaires dans le cadre du programme d'éducation informelle appelé « *Éduque ton enfant* »²⁵¹ (*Educa a tu hijo*) initié en 1992 et concernant les enfants âgés de 0 à 6 ans. Ce programme a permis d'obtenir un taux de scolarisation dans le pré-primaire très élevé et en l'espace de peu de temps : le taux brut de scolarisation du préprimaire est passé de 29,1% en 1989 à 87,9% en 1995, puis 99,2% en 1999 (Gomez Gutiérrez, 1998, 1999, 2001). Une conséquence du programme d'attention publique aux enfants en bas âge a été de libérer les femmes pour l'activité professionnelle et donc de maintenir un équilibre relatif des revenus au sein des familles (CIEM, PNUD, 2000, p. 44).

Le phénomène de « *déscolarisation* » observé dans les pays en « *transition* » n'a pas seulement affecté le niveau pré-primaire. L'enseignement primaire et secondaire a particulièrement été affecté (Milanovic, 1998). La réduction des revenus réels dans la plupart des pays en « *transition* » accompagnée de l'augmentation des dépenses privées – plusieurs établissements ont introduit des frais de scolarité, manuels et vêtements ne faisant plus l'objet d'allocations, réduction des bourses et de l'aide sociale notamment la fourniture des repas et la surveillance des enfants après les classes – ont été à l'origine de l'accroissement des situations de désertion scolaire. Les inégalités d'origine sociale ont détérioré l'accès à l'enseignement en phase de privatisation²⁵². En Hongrie, Le niveau des

²⁵¹ L'expérience cubaine sur l'attention intégrale à la petite enfance à travers le programme « *Educa a tu Hijo* » (*Éduque ton Enfant*), programme social d'attention éducative par la voie non institutionnelle, a été mise en application en pleine période de crise économique. Ce programme a considéré la famille et la communauté comme un milieu propice au développement de l'enfant. La particularité a consisté à utiliser l'ensemble des potentialités d'apprentissage de la famille pour réaliser des actions stimulantes favorisant la croissance de l'enfant dans son milieu de vie. Promouvoir la santé, la nutrition, cimenter les valeurs et les comportements sociaux solidaires ont représenté un meilleur bien-être de l'enfant (Cánovas Fabelo, 2000).

²⁵² Il existait généralement deux types d'écoles privées : celles organisées comme des entreprises, avec les profits allant aux propriétaires, dont la qualité de l'enseignement était inégale, et celles dites « *sociales* », à but non lucratif, gérées par des organismes religieux ou des fondations, où les bénéfices dérivés des frais de scolarité étaient réinvestis dans la gestion et l'équipement de l'école. Malgré de meilleures conditions pédagogiques et

connaissances des enfants en zone rurale a baissé alors que celui des enfants situés en zone urbaine s'est amélioré (Coudouel, 1999). Dans ce même pays, alors que le taux de scolarisation s'est maintenu au niveau de l'enseignement secondaire de base entre 1989 et 1997, il a baissé de 20% pour le quintile des revenus familiaux les plus faibles (UNICEF, 1999). En Lettonie, la proportion des étudiants des familles pauvres qui ont poursuivi leurs études au-delà de l'âge obligatoire a été trois fois moins élevée que celle des familles aisées, et onze fois plus élevée pour les étudiants issus des zones rurales par rapport aux zones urbaines²⁵³. Un autre phénomène important de la « *transition* » a été que l'effondrement du système de planification centralisée a amené une grande incertitude quant aux qualifications qu'il convenait de retenir. L'absence de directives générales du pouvoir central désignant les secteurs économiques à développer en priorité compliquait la situation. Les écoles secondaires supérieures à vocation technique en étaient réduites à prédire elles-mêmes les profils de qualifications que les entreprises étaient susceptibles de demander²⁵⁴. La perte de repères pour les étudiants face à la disparition de la planification centralisée des grands objectifs de formation pour l'économie, a libéré les « *comportements éducatifs individuels* », au point de radicaliser la demande de formation émanant des familles. Les préférences se sont portées massivement vers les disciplines les plus « *rentables* » à court terme et ciblées pour le marché du travail avec les dominantes en finances, économie, gestion, langues étrangères... Cette situation s'est exacerbée au niveau de l'enseignement universitaire avec un taux de scolarisation en hausse dans la plupart des pays et des préférences marquées en faveur des enseignements orientés vers l'économie de marché (baisse des inscrits en « *formations humaines* », sciences humaines, sciences médicales ainsi qu'en sciences naturelles et en ingénierie et hausse des inscrits dans les filières telles que l'économie, la gestion et les finances, le marketing, les ressources humaines, les langues étrangères...). Le manque de motivation pour des enseignements « *sociaux* », car faiblement valorisés dans la nouvelle économie, posait de sérieuses préoccupations face au phénomène de « *détérioration du capital humain* » – celui-ci étant le reflet de politiques éducatives trop restrictives. Or la capacité de reproduction du « *capital humain* » dépendait largement de la valorisation des enseignements « *sociaux* ».

l'incitation donnée aux enseignants pour développer de nouvelles méthodologies d'apprentissage, ces écoles ont été critiquées par le fait qu'elles ne desservent que les enfants issus des milieux favorisés (Micklewright, 1999).

²⁵³ Sur ce sujet, nous recommandons la lecture des travaux de Milanovic (1998), Gerber and Hout (1995), Saar (1997) et Titma and Saar (1995). Micklewright (1999) note qu'en Slovaquie, en 1989, les familles situées dans le décile le plus haut des revenus *per capita* dépensaient trois fois plus pour l'éducation de leurs enfants que les familles situées au décile le plus bas tandis que le chiffre était de 16 fois en 1995. Le même ratio en Bulgarie est passé de 7 à 20 entre 1992 et 1996.

²⁵⁴ Barr (1996) insiste sur quatre enseignements clés à favoriser durant la « *transition* » : les sciences économiques, le management, le droit et la psychologie.

L'enseignement post-primaire à Cuba a connu des transformations importantes mais l'universalisation a été maintenue et les indicateurs de scolarisation ont préservé une relative homogénéisation, notamment entre zones urbaines et rurales. Le taux de scolarisation dans le primaire (6-11 ans) est toujours demeuré supérieur à 99 % entre 1990 et 1996, soit largement au-dessus des pays en « *transition* ». Dans l'enseignement secondaire, le taux a sensiblement baissé jusqu'en 1995, avant de se redresser et dépasser, dès 1998, son niveau du début de la décennie. Cependant, de 1990 à 1994, le nombre de jeunes scolarisés dans le secondaire a diminué. L'évolution démographique ne rend compte que partiellement de cette chute, laquelle s'explique surtout par l'accentuation des difficultés économiques et par une certaine inadaptation des formations aux aspirations individuelles. Le choix des élèves s'est davantage porté sur des études professionnelles et techniques de courte durée, phénomène inverse aux pays en « *transition* ». Les sections pré-universitaires, plus générales et préparant l'entrée à l'université, ont été un temps délaissées au bénéfice de nouveaux instituts polytechniques, dont la mission a été d'offrir des « *compétences transversales* », en particulier en assurant des formations pour les emplois des services, comme le tourisme, la comptabilité et l'informatique..., mais nettement moins des formations combinant les études et le travail. Dans ce contexte, d'importants efforts ont été entrepris pour mieux adapter les enseignements, spécialement dans le secondaire et le supérieur, aux attentes professionnelles des étudiants, ce qui a permis de réduire significativement les taux d'abandon. Seul l'enseignement supérieur a connu un phénomène temporaire mais inquiétant de « *déscolarisation* » : le nombre d'étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur est passé de 242 000 en 1989 à un peu moins de 116 000 en 1998, soit une chute de 52 %. Le nombre de diplômés du supérieur a connu une évolution similaire, et proportionnelle (-57 %), durant cette période : d'un peu plus de 39 000 en 1990 à moins de 17 000 en 1999. Il convient de s'interroger sur les raisons de cette baisse temporaire, qui ne tient pas aux phénomènes démographiques, quoique les inscriptions aient commencé à décroître à partir de la décennie 1980. L'une des explications principales de cette évolution est liée à la forte contraction de l'offre d'emplois qualifiés. Cette dernière est elle-même due à la multiplication d'opportunités de travail dans le secteur des services, notamment le tourisme et ne réclamant le plus souvent qu'assez peu de qualifications. C'est donc un retournement fondamental, certes temporaire, du processus de valorisation des qualifications dans l'économie cubaine : les opportunités d'ascension sociale ne dépendent plus seulement de l'acquis éducatif garanti à tous, mais d'autres facteurs, principalement économiques. Nous faisons référence ici à l'influence des réformes structurelles sur le choix des étudiants. Soulignons que l'enseignement supérieur cubain, en dépit d'avoir subi les restrictions matérielles importantes et les limitations d'échanges culturels et scientifiques avec les pays étrangers en raison du blocus, n'a pas connu de crise grave comme dans certains systèmes d'enseignement en « *transition* », avec l'existence de phénomènes de corruption, de détérioration de la qualité des diplômes, d'engorgement des filières dites « *rentables* » (économie, finances, tourisme, langues étrangères,...) au détriment des enseignements « *sociaux* », de désarticulation entre la recherche et l'enseignement supérieur... (Kastoueva–Jean, 2006).

Ce qu'il faut comprendre également dans le contexte de résistance du système éducatif cubain face à l'ajustement économique, c'est qu'il subit plusieurs pressions externes quant à la rupture idéologique et le souhait d'une « *transition* » éducative calquée sur celle des pays de l'Europe centrale (cf. annexe 21). Les transitologues états-uniens considèrent que la « *transition* » à l'Est pourrait servir de modèle pour Cuba même si quelques correctifs de trajectoire s'avèrent indispensables, notamment dans l'intensité et le rythme des réformes. Mais dans le fond, l'objectif du projet « *Cuba Transition Project* » est de considérer que l'éducation cubaine peut jouer un rôle important dans le processus de « *transition* » vers une « *économie capitaliste de marché* » et qu'elle peut influencer les autres aspects du changement, leur direction, leur intensité et surtout leur permanence. On peut donc parler d'un projet d'éducation « *exogène* », dans le sens où l'éducation cubaine doit être modifiée dans son contenu – éducation *en transition* – et qu'elle est supposée ainsi soutenir la création d'une société « *pluraliste* » et fondée sur la concurrence – éducation *dans* la transition.

2.2.2 La formation professorale et les innovations pédagogiques

À Cuba, la formation pédagogique a été considérée avec la révolution comme un objectif essentiel pour améliorer tant la qualité initiale des élèves-enseignants que la nature des programmes de préparation eux-mêmes (cf. chapitre III). Durant les années 1990, de nombreuses initiatives, soutenues activement par l'État planificateur et les professeurs directement, ont été focalisées sur le perfectionnement professionnel des enseignants en activité.

Avec la crise économique et l'application des réformes structurelles, l'éducation supérieure est devenue moins attractive parce qu'elle ne permettait plus d'accéder à des emplois particulièrement bien rémunérés, ce qui a provoqué une « *crise* » des aspirations éducationnelles dans la jeunesse. Les étudiants ne souhaitaient pas s'engager dans une formation professorale. La manifestation de facteurs extrascolaires, notamment associés au contexte socio-économique, a donc sensiblement altéré la capacité du processus d'« *accumulation sociale* » à allouer une part non négligeable de sa production au système éducatif du pays. Une représentation dévalorisée du métier d'enseignant a eu une incidence négative sur la qualité de la formation.

La réforme éducative ou le « *perfectionnement continu* » pour reprendre l'expression des Cubains, dans l'optique des défis découlant du changement, a consisté à faire davantage participer les enseignants pour ainsi débattre sur les relations entre la réforme du système éducatif et la formation des enseignants. Des politiques dites « *correctives* » ou « *émergentes* », selon la terminologie de la pédagogue cubaine Massón (2004), ont permis de préserver, face aux incidences socio-économiques, les avancées du système éducatif sur le plan qualitatif. Les efforts se sont portés surtout sur l'amélioration de la formation des professeurs. Celle-ci a été étroitement liée à la pratique dans les salles de classe dès les premières années universitaires.

Un programme de formation accélérée des professeurs, donnant lieu au concept de « *profesores emergentes* » (*formación emergente de maestros*) a été mis en place au niveau secondaire. Les niveaux de qualification et d'expérience exigés pour le recrutement des enseignants ont été relevés : diplôme du secondaire supérieur pour les personnels des crèches et jardins d'enfants (*circulos infantiles*), baccalauréat (*bachillerato*) pour enseigner en écoles primaires... (Núñez *et alii*, 2004). Les acteurs professionnels du secteur pédagogique ont eu la possibilité de reprendre leurs études avec la possibilité de faire une maîtrise de sciences de l'éducation et de poursuivre l'investigation pédagogique et scientifique en études doctorales (Núñez, 2003). La formation accélérée de jeunes professeurs a permis de réduire sensiblement les taux d'encadrement. L'entrée en fonction du « *profesor general integral* », capable d'assumer le processus d'enseignement-apprentissage de toutes les disciplines assignées dans le programme du secondaire de base, excepté l'anglais et l'éducation physique, en groupes de 15 élèves par classe, et qui transite avec ses élèves depuis la première jusqu'à la dernière année du premier cycle du secondaire, a permis d'individualiser la relation enseignant – apprenant. L'esprit de collaboration de la profession enseignante a été revalorisé, un travail systématique avec les parents a permis de revitaliser la « *comunidad de aprendices* » pour saisir les nouveaux enjeux pédagogiques. En somme, le régime très centralisé du projet éducatif national a été encore plus en correspondance avec le projet socio-politique du pays :

« Le système éducatif cubain fait partie du système hiérarchique de l'État. L'organisation de l'éducation est centralisée. Les objectifs académiques sont clairs et la 'bureaucratie' est responsable du succès des objectifs. Toutes les écoles cubaines sont organisées autour de l'instruction. Les professeurs et leurs pratiques sont beaucoup plus supervisés que dans les autres systèmes. L'éducation cubaine est dans le contexte d'une société très contrôlée, où il y a peu de pauvreté profonde. La santé et le bien-être des enfants sont les hautes priorités de l'état. Les enseignants sont formés à délivrer un curriculum national. Les directeurs ont des directives claires, basées sur le curriculum et des méthodes pédagogiques bien définies » (Carnoy, 2003).

L'une des grandes avancées éducatives a été de rompre avec la spécialisation des professeurs dans une seule matière et l'implication en termes de cloisonnement entre disciplines. Mais la transdisciplinarité a posé d'évidents problèmes. Favoriser la transversalité des savoirs et la multicom pétence impliquent des risques d'amenuiser le contenu de chaque discipline enseignée. Les énergies mobilisées ne sont pas toujours suffisantes pour surmonter les obstacles rencontrés : certains professeurs peuvent être incompetents (en dehors de leur champ disciplinaire) pour aider des élèves dans l'acquisition de méthodes de travail transversales.

Le perfectionnement de la formation pédagogique n'a pas été seulement considéré comme un ensemble d'activités qui préparent des personnes à gérer un programme d'enseignement et à obtenir des résultats déterminés en matière d'apprentissage, il a été également réalisé pour répondre aux besoins socio-économiques et socioculturels dans lequel les enseignants exercent leur profession. Dans ce sens, l'État cubain a développé l'extension de son réseau universitaire dans le pays afin de garantir un accès aux études supérieures et à la formation professorale dans les *Institutos superiores*

pédagogiques (*Institutos Superiores Pedagógicos - ISP*). Les étudiants désireux de poursuivre une formation professorale ont pu accéder dans chaque région à une carrière universitaire dans le lieu de résidence, à partir de quotas planifiés en fonction des possibilités d'emplois locaux et de la demande d'éducation, garantissant ainsi que tous les professeurs aient un poste de travail assuré²⁵⁵.

La revalorisation du métier d'enseignant a été rendu possible par des mesures gouvernementales consistant à réviser successivement à la hausse les salaires des professeurs²⁵⁶. De nouveaux modes d'incitation ont été adoptés, ou activement relancés, comme le critère d'ancienneté, les évaluations professionnelles et les primes au mérite²⁵⁷ (Gasperini, 2000 ; Togores, 2003). Les réévaluations salariales ont influencé positivement la motivation des étudiants pour la carrière professorale. Un des premiers impacts visibles de ces mesures a été l'accroissement du taux de rétention dans les instituts de formation des maîtres, passant de 38,8% pour l'année scolaire 1995-1996 à 65,7% pour l'année scolaire 2002-2003 (IESALC/IPLAC, 2003). Le renouvellement des effectifs de professeurs a été significatif au point qu'en 2003, pour chaque étudiant qui abandonnait ses études professorales, s'inscrivaient en moyenne 3,5 nouveaux étudiants (*ibid.*). Cette tendance révèle le potentiel de reproduction élargie des ressources humaines en faveur de l'éducation.

Dans ce mouvement de « *redécollage* » de la production de qualifications sociales dominées par l'enseignement pédagogique, nous souhaitons souligner une « *régularité* » fondamentale au cœur du système d'éducation cubain : le principe de décentralisation – centralisation. Le rapport dialectique entre une éducation centralement planifiée (au niveau du ministère) et une implication dynamique à la base (parents, professeurs, « *collectifs pédagogiques* »,...) pour discuter des problèmes concrets au niveau macro-local et proposer au niveau national des « *innovations pédagogiques* », a pour objectif de mieux accorder l'offre d'enseignement aux conditions socio-économiques et culturelles de chaque territoire. La solution cubaine a donc consisté à privilégier la voie « *participative* », en compromettant la société entière dans les tâches pédagogiques. Cette stratégie a tenté de satisfaire au mieux aux objectifs éducatifs de massification avec la qualité et d'unité avec la diversité.

²⁵⁵ Les planificateurs ont répondu systématiquement à l'ensemble des besoins sociaux y compris les plus complexes : « *Une donnée rare est qu'à Cuba, existent un nombre important d'écoles qui sont localisées dans des lieux montagneux, très éloignés, où parfois un seul étudiant est pris en charge* » (Franco, 2003). Pour les élèves en difficulté de déplacement : « *Ceux qui ne peuvent se rendre dans une école sont visités chez eux, ce qui revient à dire que certaines écoles de campagne avec un seul élève disposent d'un spécialiste universitaire, d'un téléviseur, d'un ordinateur et de deux capteurs solaires au service de son éducation* » (Granma digital, 2004. Disponible sur : <http://www.granma.cu/documento/frances02/001.html>, consulté le 25 décembre 2004).

²⁵⁶ À partir de 1999, les salaires des professeurs ont été réévalués de 30% (en termes réels). En 2001, leur salaire était supérieur de 73% au salaire moyen, tous secteurs d'activités confondus. Plus récemment, en 2005, la décision gouvernementale a été prise d'augmenter le salaire moyen des professeurs de l'enseignement général et *media* de 43 pesos et celui de l'enseignement scientifique au niveau supérieur (de 150 pesos pour les titulaires d'un doctorat et de 80 pesos pour les titulaires d'un master) (Granma, 2005). Les mesures de 2005 ne sont pas étrangères au processus de dé-dollarisation, qui a permis de disposer de certaines marges pour réviser les objectifs sociaux et accorder davantage d'intérêt à l'apport social du travail.

²⁵⁷ A partir de 1998, est appliqué un système de stimulation salariale basé sur les résultats de l'évaluation des professeurs et des rendements académiques obtenus.

Une mobilisation active des parents et des enseignants au niveau des quartiers ou des municipalités a été largement incitée. Les professeurs ont été amenés à effectuer une partie de leurs services (20 % du temps de travail environ) hors de l'institution scolaire pour se rendre directement au domicile des élèves ayant des difficultés d'apprentissage. Ces enfants, en situation de risque d'échec scolaire, ont bénéficié de l'appui des meilleurs élèves de la classe qui se déplaçaient à leur domicile à la fin des cours. Selon leurs disponibilités et compétences professionnelles, les parents d'élèves ont été sollicités pour participer à ces cours à domicile. Tant à l'intérieur qu'à l'extérieur des structures éducatives, l'objectif est de « *faire de l'éducation la responsabilité de tous* » (MINED, 2001). En réalité, la tradition historique, avec la révolution, de la forte implication humaine pour impulser le développement et l'innovation pédagogique à la base, est devenue particulièrement active avec la crise économique, en permettant de compenser les effets dommageables liés au manque de ressources matérielles et financières.

La prise en compte de la diversité des territoires, où se réalise le « *processus d'enseignement-apprentissage* » (González *et alii*, 2004), a imposé d'analyser en profondeur le contexte socio-économique qui influençait différemment l'environnement pédagogique (écoles, familles, étudiants...). Pour permettre une meilleure compréhension de l'environnement pédagogique sous la pression des facteurs extrascolaires, l'investigation scientifique est devenue une norme d'apprentissage pour les futurs professeurs. La pratique pédagogique des jeunes étudiants en professorat, menée dès la deuxième année de formation, et offrant une « *immersion* » réelle dans l'environnement pédagogique local (dans une classe, au niveau du quartier, de la municipalité...), a permis une approche pragmatique du métier d'enseignant. Certains résultats probants des investigations locales sont largement diffusés lors de la sélection nationale pour le *Forum Scientifique National des Etudiants universitaires en sciences pédagogiques* (*Forum Científico nacional de Estudiantes Universitarios de Ciencias Pedagógicas*), ou d'autre événements à caractère national et international.

La modernisation des curriculums dans le professorat et la croissance de l'utilisation de l'informatique dans le tronc commun de la formation ont constitué des éléments moteurs pour l'intensification du contenu qualitatif des apprentissages et la supériorisation des professeurs. La formation intégrale des professeurs dans le secondaire (*profesores generales integrales*), programme phare du début des années 2000, a été assurée par la disponibilité d'une microuniversité (*microuniversidad*) dans chaque municipalité, sous la responsabilité pédagogique et administrative des ISP (Bayart, 2006). Ce récent processus qualifié de « *municipalisation de l'enseignement supérieur* » a été un moyen stratégique pour l'objectif d'universalisation des universités pédagogiques cubaines. Il permet, au niveau de la formation pédagogique, en relation avec les travaux d'investigation menés dans chaque école, une action socio-éducative essentielle du jeune professeur localisée dans la communauté où il vit et travaille.

2.2.3 Évaluation de l'apport des connaissances dans l'économie

a) La domination des savoirs sociaux dans la production éducative

Malgré le maintien de l'universalisation de l'enseignement et une volonté de maintenir les hauts standards pédagogiques sur le plan qualitatif, l'accentuation des difficultés économiques avec la crise et surtout l'impact des réformes structurelles ont modifié les choix éducatifs des étudiants. Les enseignements à vocation humaine et sociale, longtemps privilégiés par les étudiants, ont été affectés par une baisse des inscriptions et des abandons en cours d'études, altérant ainsi, certes momentanément, mais pour la première fois depuis le début de la révolution, les ressources humaines du secteur social.

Nous l'avons déjà signalé antérieurement, la multiplication des offres d'emplois dans les nouveaux secteurs d'activité (hors secteur étatique), bien rémunérés et offrant de meilleures conditions de travail, a augmenté le coût d'opportunité des études supérieures. L'attraction pour des emplois formels rémunérés en devises et des activités mêlant économie informelle et « *débrouillardise* » (González Gutierrez, 1995), agissant comme des facteurs démotivants à la poursuite d'études longues, expliquerait, dans une large mesure, la baisse importante des inscriptions dans le supérieur. Le fait majeur de cette tendance régressive, enregistrée principalement durant la période de crise économique, est qu'elle affecte les formations nécessaires à l'« *accumulation sociale* » (professorat et médecine principalement), ainsi que celles procurant les qualifications nécessaires à la modernisation productive et à l'accroissement des formes plus intensives de création de valeur (sciences techniques, sciences agricoles, économie).

Les enseignements sociaux ont été les plus affectés par le phénomène de démotivation des étudiants et parmi eux, plus fortement la formation professorale. Des chercheurs cubains (MES, 2005) sont parvenus à estimer un indice d'abandon des étudiants (*tasa de baja*) associé à l'insuffisance des moyens d'enseignement (*insuficiencia docente*), à l'absence de l'étudiant durant les quatre premières semaines de l'année universitaire (*deserción*), à l'inaccomplissement d'un pourcentage minimum de présence effective durant l'année universitaire (*inasistencia*) et enfin, à l'abandon définitif (*definitiva*) en cours d'études. La prise en compte des cohortes d'étudiants inscrits dès l'année 1994-1995 a permis permet de déterminer l'ampleur de la répercussion des réformes économiques sur le rendement interne de l'éducation. Les résultats montrent que pour 100 étudiants inscrits en 1994, 75% d'entre eux obtiennent leur diplôme, c'est-à-dire que 25% abandonnent leurs études avant la qualification. Les disciplines les moins affectées par le phénomène d'abandon sont l'administration et le commerce, le droit, les sciences sociales et humaines et la médecine. Les sciences agricoles et le professorat sont sérieusement affectés avec des indices d'abandon respectifs de 29,5% et 34,8%. L'étude a l'intérêt de révéler que les facteurs extrascolaires ne sont pas étrangers à ces phénomènes :

« La majorité des abandons se sont produits en raison de causes endogènes et, en faible part, pour des causes exogènes. Le pourcentage des abandons pour des raisons non académiques a été de 41% ; c'est-à-dire qu'il existe des circonstances externes qui incitent les étudiants à interrompre temporairement les études pour des raisons différentes de celle du faible rendement académique » (MES, 2005, p. 47).

Le rapport précise deux raisons extrascolaires déterminantes pour expliquer les abandons : le désajustement qualification/rémunération et la faible disponibilité du temps consacré aux études (MES, 2005, p. 48). Les nouveaux secteurs d'activité, requérant moins de qualifications et relativement bien rémunérés, justifieraient ce « décrochage » entre l'effort éducatif et la compensation monétaire-marchande du métier exercé (Myriam, 2003).

Le rapport souligne d'autres points préoccupants, comme la forte dévalorisation des qualifications agricoles : le nombre de diplômés du supérieur dans cet enseignement est passé de 2 129 en 1988 à 638 en 1999 puis 799 en 2004 (soit une baisse moyenne annuelle de -4,8% sur la période 1989-2005). Cette tendance est contradictoire avec les objectifs de modernisation productive et d'approvisionnement alimentaire. Les difficultés de l'insertion agro-professionnelle des jeunes se sont posées de manière récurrente. Les dispositifs de formation en milieu rural devaient mieux s'accorder avec le développement des activités d'aval et d'amont du secteur agricole (fournitures, stockage, transformation, distribution, mise en place de coopératives agricoles visant la production de produits dérivés et transformés, besoin de générer des ressources en devises par les produits d'exportation, etc.) comme avec l'ensemble des services qui participent au maintien de la population en zone rurale (sécurité alimentaire, santé, éducation, commerce, transport, artisanat...).

Les planificateurs de l'éducation ont souhaité réorganiser le système d'enseignement agricole en le fondant sur la systématique de l'investigation scientifique. Par nécessité, la production agricole cubaine s'est éloignée d'un modèle d'agriculture fondée sur la monoculture. Cherchant des solutions de rechange, l'*Institut national des sciences agricoles (Instituto Nacional de Ciencias Agrícolas)* a favorisé amplement la diversité des variétés de production et renforcer les organisations locales d'agriculteurs avec l'appui des établissements de recherche agricole. L'idée a été de promouvoir la « *recherche participative* » ou « *phytosélection participative* » avec les semenciers, les universitaires et les agriculteurs locaux afin de mieux saisir les connaissances qu'ont ceux-ci de la gestion et de la circulation des semences. Autrement dit, la diminution du volume de qualifications en sciences agricoles a été compensée par une amélioration qualitative des connaissances, mieux ciblées en fonction des besoins de production et issues de relations scientifico-méthodologiques plus étroites entre les agriculteurs et les chercheurs scientifiques (Fernández, 2004).

Un autre élément observé dans la production éducative est la baisse sensible du nombre d'inscrits en sciences économiques, notamment sur la période 1989-1995. Ce phénomène révèle, selon nous, une inadaptation de la formation à la demande soutenue de la part des nouveaux secteurs d'activités, et particulièrement le développement du secteur des services (tourisme, banque, négoce international, commerce...). L'ajustement du système économique n'a pas impliqué immédiatement la

refondation des bases théoriques d'enseignement dans cette discipline, mais a provoqué, au contraire, l'adjonction de nouveaux enseignements stratégiques pour l'ouverture économique comme la gestion, le commerce, la finance, le marketing, la compatibilité analytique... Ils ont permis de rendre plus captivant l'enseignement des sciences économiques dans les universités, et ainsi de récupérer de hauts niveaux d'inscriptions à partir de 2000. Soulignons que ce mouvement n'a pas donné lieu à la création d'écoles de commerce du type *business schools* comme en Europe centrale et orientale. Il faut comprendre que si les fondements d'économie théorique sont restés inchangés, les efforts se sont concentrés sur le perfectionnement des méthodes et procédures à l'œuvre dans la planification :

« Finalement, un autre moyen déterminant de rendre plus effective la direction de l'économie par la planification est d'élever la qualité technique et professionnelle des méthodes administratives grâce auxquelles s'appliquent les décisions prises. Cela passe par une formation encore plus approfondie des cadres aux disciplines économiques, l'essor de l'informatisation, l'application plus fréquente des mathématiques à l'économie et une meilleure utilisation des outils de régulation et de contrôle. En effet, quand les méthodes administratives destinées à concrétiser les décisions de la planification ne reposent pas sur des fondements solides ou sont employées de manière simpliste et/ou excessivement volontariste, un certain nombre des avantages sociaux qu'apporte la planification risquent d'être perdus. Par ailleurs, il faut bien garder à l'esprit que les appareils administratifs ont une tendance à l'inertie, au conservatisme et à la routine, ce qui signifie que les efforts de perfectionnement des méthodes et de rénovation des valeurs sociales et politiques des organisations de la planification doivent être permanents » (González Gutiérrez, 2006, p. 264).

Le fait majeur à retenir, selon nous, est la domination continue de la production de qualifications à vocation sociale. Le volume de ces qualifications n'a d'ailleurs jamais été réellement menacé durant les années 1990 : le pourcentage de diplômés regroupés dans les enseignements de pédagogie, de médecine et des sciences sociales et humaines représentait 61,5% en 1988, 60,7% en 1994, 67,6% en 2000, 65,2% en 2004 et 72,2% en 2006. La forte reprise du volume de diplômés du supérieur dans le secteur social, dès 2000, indique la volonté politique de mener un « *développement social ascendant* », pour répondre à l'objectif de « *culture générale intégrale* » (Rodríguez García, 2006, p. 278). Les sciences économiques et la gestion, quoique dans une moindre mesure, ont également bénéficié de ce retour en grâce des études supérieures, en particulier dans les établissements préuniversitaires dispensant des formations spécialisées dans la comptabilité, la finance ou le marketing. Les carrières du professorat, longtemps délaissées, ont retrouvé leur attrait d'antan en représentant plus du tiers des diplômés (33,2% en 2000, 34,8% en 2004 et 40% en 2006). Si des filières comme l'ingénierie industrielle ou l'agronomie peinent à regagner leurs niveaux antérieurs, de nouvelles synergies ont été mises en lumière, notamment entre recherches médicales, chimiques et agronomiques et en matière d'ingénierie des procédés de fabrication pour la production biomédicale et d'autres secteurs spécialisés de production à très forte valeur ajoutée. Les mesures d'accompagnement social des étudiants ont été

plus actives pour permettre une véritable « *universalisation* » et que tous les niveaux d'enseignement soient accessibles à tous sans exception²⁵⁸. Les efforts de la recherche universitaire ont résisté à la crise des années 1990. Le nombre de thèses cubaines soutenues au niveau national – en comparaison avec celles soutenues à l'étranger –, n'a cessé de croître. Cela montre la capacité du pays à mobiliser et à valoriser la recherche scientifique nationale : on comptabilisait 324 docteurs en 1977, il en existait déjà 3 428 en 1987 dont 45,8% étaient accrédités par des instituts nationaux, et le chiffre a considérablement progressé jusqu'en 2003 avec un total de 6 662 titres de docteurs décernés aux chercheurs (Peniche Covas cité in Castro Lamas et alii, 2004).

La reproduction élargie des savoirs sociaux est associée à la consolidation de la féminisation de l'enseignement supérieur durant les années 1990, comme le précise Arechavaleta :

« La femme cubaine a non seulement intégrée l'enseignement universitaire, mais est parvenue à finaliser ses études, et constitue une force professionnelle qui s'incorpore dans des emplois de meilleures rémunérations, éliminant des brèches discriminatoires en relation avec les hommes et contribuant ainsi à la féminisation du savoir » (Arechavaleta et alii, 2003).

Tableau IV.9 – Evolution du personnel enseignant féminin dans le système éducatif, Cuba 1976-2004

Années	Education (en général)			Éducation supérieure		
	Total	Femmes	%	Total	Femmes	%
1976-1977	192 334	113 786	59	7 892	-	-
1981-1982	207 375	118 597	57	12 068	4 564	38
1986-1987	209 002	128 654	61	21 573	9 346	43
1991-1992	207 847	121 076	58	24 915	11 362	46
1996-1997	174 280	112 276	64	22 574	10 253	45
2001-2002	186 427	121 314	65	22 046	10 347	47
2004-2005	229 610	147 524	64	27 986	14 407	51

Source : calculs de l'auteur, d'après ONE (années variées).

La croissance des savoirs sociaux dans la production éducative cubaine contraste fortement avec d'autres pays, dont l'offre d'éducation supérieure, régulée par le marché, tend à s'accorder davantage avec les nécessités économiques (cf. annexe 14). L'excès relatif des emplois dans le secteur des services (tâches administratives, encadrement...) serait contre-productif pour l'économie (Locay, 2003) (cf. annexe 15).

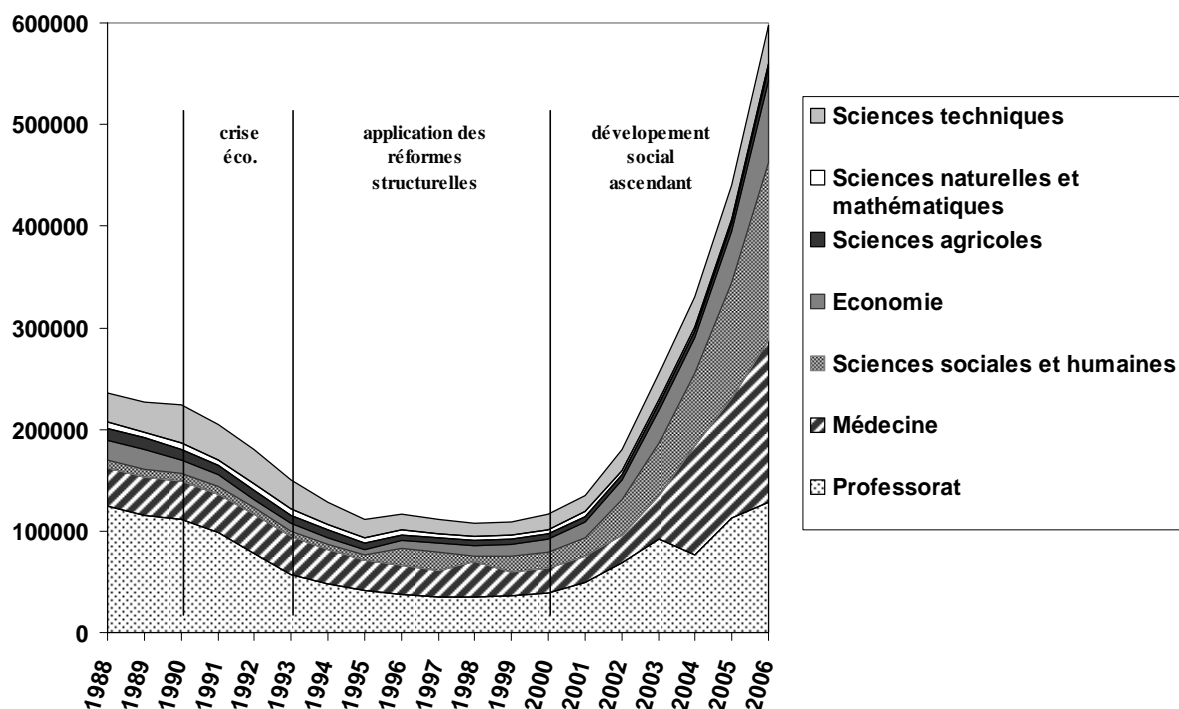
La déviation révèle une autre faiblesse importante pour la recherche d'une base productive et exportatrice plus moderne, efficace et intensive dans l'utilisation des connaissances : il s'agit des formations techniques qui demeurent, selon nous, en dessous d'un niveau jugé souhaitable (10,9% en

²⁵⁸ « L'enseignement est effectivement gratuit dans notre pays, en primaire et secondaire, tous les élèves et lycéens reçoivent livres, cahiers, crayons... Dans le supérieur, tout est gratuit aussi y compris le restaurant et la cité universitaire pour ceux qui résident loin de l'Université. De plus, les étudiants perçoivent une contribution mensuelle qui, certes, est modeste mais leur permet de faire face à leurs petites dépenses personnelles. Elle augmente à mesure qu'ils avancent dans leurs études » (Gómez Gutiérrez, 2006).

(Disponible sur : <http://www.radiohc.cu/frances/cubajour/septiembre06/cubajour5sept.htm>, consulté le 19 mars 2006).

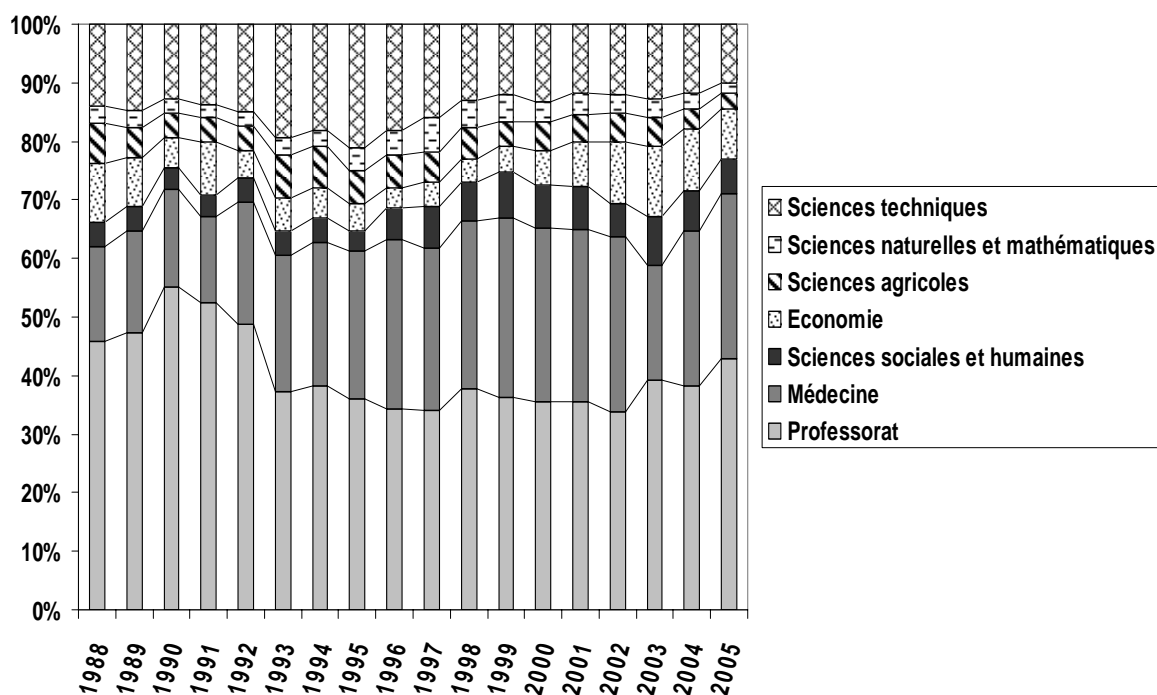
2005) pour une économie en pleine mutation technologique. Le comportement de l'économie est donc à même de subir la perte des éléments subjectifs de l'efficacité des qualifications techniques à l'origine de forte valeur ajoutée pour la production.

Graphique IV.2 – Nombre d'étudiants inscrits dans le supérieur par enseignement, Cuba 1988-2006



Source : ONE (années variées).

Graphique IV.3 – Évolution des diplômés dans le supérieur par enseignement (en % du total), Cuba 1988-2006



Source : ONE (années variées).

b) L'extension du champ social dans les relations entre système éducatif et système productif

La relation entre le système éducatif et le système productif s'est transformé sensiblement ces dernières années. Cette relation ne s'est pas établie une fois pour toutes au moment de l'obtention du diplôme, mais a été davantage construite à la fois au cours du cheminement scolaire et, par la suite, tout au long de la trajectoire professionnelle. La combinaison de l'étude et du travail, représentant un des principes fondamentaux de l'éducation cubaine, a été approfondie et adaptée en fonction des nécessités économiques et sociales. Les planificateurs de l'éducation ont souhaité consolider les liens entre l'espace de formation, dévalorisé avec la crise et surtout l'application des réformes structurelles, et l'espace d'activités du travail. Une des tâches importantes a été d'associer plus étroitement la sortie des études avec l'entrée dans la société du travail afin d'éviter qu'une proportion croissante de jeunes diplômés connaissent un « *espace postscolaire intermédiaire* » entre l'école et l'activité productive. C'est au travers de ces objectifs que le problème de l'insertion des jeunes s'est posé, que des dispositifs multiples d'aides collectives à l'insertion ont été créés, que les acteurs institutionnels et individuels au niveau local ont participé à leur mise en œuvre, en construisant de nouveaux espaces d'insertion. Ceux-ci ont eu la caractéristique de se focaliser essentiellement sur des activités à vocation principalement sociale et humanitaire. Ils correspondaient au choix de la politique sociale, comme instrument permettant d'assurer l'accès plus large de la population aux services éducatifs et favorisant ainsi le « *développement humain intégral* ». Ferriol *et alii* (2005, p. 164) qualifient ce mouvement de « *révolution sociale dans le développement social atteint* » (*revolución social dentro del desarrollo social alcanzado*). Les planificateurs, en reconnaissant le niveau préoccupant des inégalités sociales dans la société cubaine, ont éprouvé la nécessité de transformer la gestion de la politique sociale, en passant d'un modèle protectionniste uniformisant et homogénéisant à un autre plus personnalisé en faveur des groupes sociaux les plus vulnérables (Ferriol *et alii*, 2004). Le traitement individualisé des problèmes sociaux s'est porté essentiellement sur la population jeune en difficulté (échec scolaire, inactivité,...).

L'approche qui est proposée par la nouvelle politique sociale « *ascendante* » s'appuie sur l'idée que la transition du système éducatif vers l'activité de travail doit être structurée socialement à la base. L'accent est donc mis en amont sur l'efficacité et l'efficience du système éducatif. Au nombre des mesures qui furent adoptées, retenons les principales qui ont eu un impact direct sur la production de ressources humaines en faveur de l'éducation : 1) réduction de l'indicateur du nombre d'élèves par professeur à 20/1 dans l'enseignement primaire et 15/1 dans l'enseignement secondaire général, ce qui a impliqué un recrutement accéléré des professeurs ; 2) une modification des curriculums au niveau secondaire afin que le professeur (*Professeurs Général Integral*) puisse maîtriser plusieurs enseignements et les diriger de manière personnalisée ; 3) l'introduction de matériels audiovisuels dans les méthodes pédagogiques avec la mise en place d'une chaîne dédiée exclusivement à l'enseignement et l'apprentissage de l'informatique à tous les niveaux d'enseignement ; 4) la « *municipalisation* » de l'enseignement pédagogique, permettant la formation supérieure des

professeurs dans chaque localité du pays. Parallèlement aux transformations opérées directement sur le secteur de l'éducation, des programmes axés sur le développement culturel ont été étendus à tous le pays : 1) le développement de l'enseignement artistique avec la création d'une école spécialisée dans chaque province du pays, ce qui a nécessité du personnel enseignant supplémentaire, une gestion des actions culturelles et la diffusion d'enseignements appropriés ; 2) des activités éditoriales élargies pour toutes les provinces et municipalités du pays, un développement du réseau bibliothécaire (*Bibliotecas populares*), et la promotion d'événements littéraires comme la Foire du Livre (*Feria del Libro*) ; 3) une amélioration des infrastructures dédiées à la promotion de la culture, comme les « maisons de la culture » (*Casas de Cultura*) et les théâtres.

Le produit du travail accompli dans ces deux domaines indissociables, que sont l'éducation et la culture, a eu une importante répercussion sur les intermédiaires de la société du travail. Un faisceau d'interrelations (mode de gestion de la main-d'œuvre, pratiques de l'État pour mobiliser les forces vives de la nation, réactivité des réseaux sociaux dans la mobilisation, entretien, renouvellement/requalification de la main-d'œuvre...) a façonné le contexte socio-économique dans lequel se sont élaborées les politiques d'éducation et d'emploi. Un passage « *socialisé* » du système éducatif vers la société du travail a été privilégié par cette politique (cf. schéma IV.5). Les programmes et les mesures concernant les mouvements d'emplois, le recrutement de la main-d'œuvre et la formation des jeunes qui ont quitté l'école avant d'avoir obtenu le diplôme ou qui ne souhaitent simplement pas étudier, ont bénéficié, dans une grande majorité, d'une formation à vocation sociale et humanitaire. L'un des exemples concrets de ces nouveaux projets de formation sociale consiste à donner aux jeunes en difficultés un emploi, « *celui d'étudier* ». Cette nouvelle perspective de correspondance formation – emploi permet d'interpréter la transition du système éducatif à la société du travail non plus en termes de stabilisation des emplois, mais d'intégration sociale et de construction de l'identité sociale des jeunes générations en difficultés. De ce point de vue, il ne s'agit pas seulement de mettre à jour des compétences, de développer de nouvelles habilités et de transmettre de nouveaux savoirs (en l'occurrence sociaux), mais de faire émerger de nouvelles identités professionnelles à l'image, par exemple, des « *travailleurs sociaux* »²⁵⁹. Les jeunes inactifs de 17-30 ans ont pu bénéficier de formations simples ou des formations de requalification, principalement à caractère social et humanitaire, et dont l'impact a contribué à renforcer les liens avec la communauté, et à dynamiser leurs parcours professionnels. L'objectif a été de régler un problème latent parmi la jeunesse, celui du non travail. En 1997, 60% des chômeurs étaient des jeunes, dont une majorité de

²⁵⁹ Les travailleurs sociaux effectuent des missions d'attention sociale : attention aux enfants de 0 à 15 ans, aux enfants recevant une aide alimentaire, aux enfants des écoles de correction, aux jeunes âgés de 16 à 29 ans, aux jeunes du Cours d'Elevation Intégrale, aux élèves du Cours d'Elévation pour les travailleurs du ministère du sucre, aux personnes âgées, aux handicapés de la ville de la Havane. Durant leur formation de dix mois, les jeunes étudiants (âgés entre 16 à 22 ans) ont le droit de choisir huit formations différentes après quoi, ils ont la garantie d'un travail et d'un salaire versé par l'Etat. Les candidats doivent posséder le niveau bac, ou celui de technicien moyen ou encore provenir de la faculté ouvrière et paysanne, et ne pas avoir obtenu de diplômes universitaires. Les étudiants reçoivent des cours de psychologie, d'introduction au droit, d'anglais, d'espagnol, d'informatique et de communication sociale.

femmes. Leur niveau de qualification était relativement élevé, supérieur ou égal au niveau bac. La plupart vivait dans les villes. 71% des jeunes chômeurs disaient ne pas se sentir incités à travailler et être entretenus par la famille, souvent par l'intermédiaire de l'argent envoyé de l'étranger (Roux, 1999, p. 141). Le chômage des jeunes était caractérisé par le refus d'accepter des offres de travail, pourtant à la mesure de leur qualification (Toussaint *in* Bovy et Toussaint, 2001, p. 20). La jeune génération des années 1990 n'a pas les mêmes référents historiques que leurs aînés, et souhaite « goûter » aux nouveaux modes de consommation influencés par l'ouverture des magasins en devises, sans forcément sacrifier des efforts importants en termes de formation et de travail.

L'une des répercussions importantes de la construction dominante du lien social entre le système éducatif et la société du travail a été de générer une suraccumulation de « *savoirs sociaux* » dans l'économie (*cf.* schéma IV.5). Le programme fondamental d'« *universalisation de l'enseignement supérieur* », répondant au principe de continuité garantie des études, a contribué à amplifier l'apport de connaissances sociales. Cette dynamique a un revers, elle accroît le degré d'inadéquation entre la production éducative et les besoins économiques dans les secteurs productifs. Elle favorise la socialisation professionnelle des qualifications aux dépens de savoirs inhérents à l'exercice de métiers plus techniques, nous pensons notamment au secteur de la production de technologies pour l'agriculture durable, par exemple. Soulignons également que l'extension des programmes sociaux conduit à dévier une part importante des forces vives du pays vers le secteur des services, alors que l'économie rencontre des difficultés permanentes à mobiliser une main d'œuvre manuelle, motivée et productive, pour son secteur agricole. Il en est de même pour d'autres corps de métiers manuels, comme les plombiers, les menuisiers, les cordonniers... qui manquent dans l'économie. Ces professions n'attirent pas, elles pâtissent de la haute valeur accordée aux professions intellectuelles, de la fuite du travail manuel et d'une certaine vie « *facile* » associée aux phénomènes de « *paternalisme* » et de « *surprotection sociale* ».

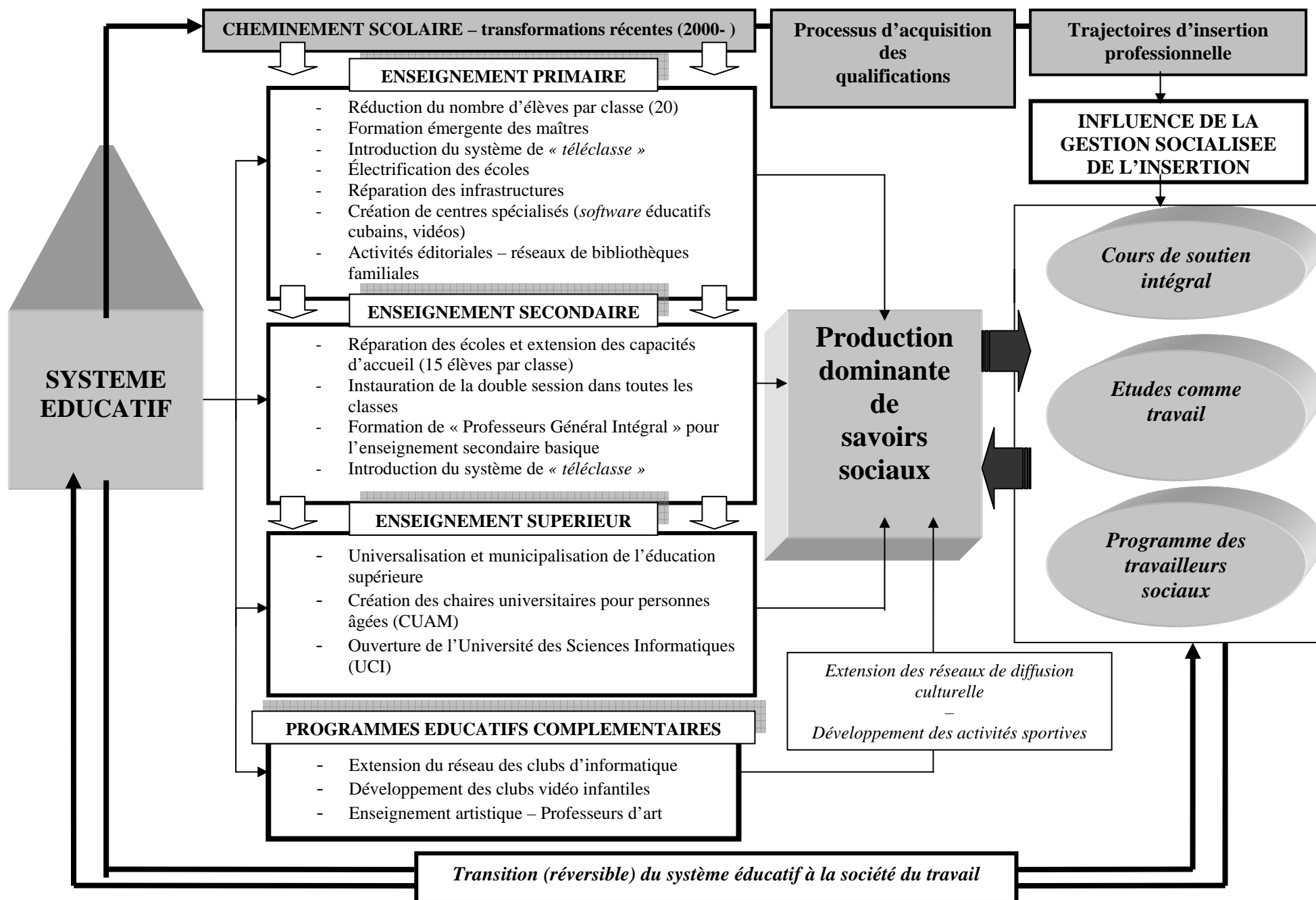


Schéma IV.5 Extension du champ social dans les relations entre système éducatif et société du travail

2.2 La relation formation – emploi : les effets négatifs des transformations structurelles sur la valorisation productive de l'éducation

L'examen précédent a permis de montrer une dominante sociale de la production éducative. Sa forte expansion ces dernières années s'inscrit plus largement dans un projet éducatif visant une meilleure adéquation entre formation et emploi. Si le développement des instruments d'intégration sociale dans la société du travail a conduit à une meilleure connexion des jeunes aux études et par la suite au travail, il ne règle pas certains problèmes économiques fondamentaux associés au processus de différenciation des revenus. L'analyse de la mobilité des travailleurs nous permet de révéler de fortes tensions entre l'apport social du travail réalisé, où l'effort d'éducation consenti est généralement élevé, et les rémunérations correspondantes. Des mécanismes d'obtention de revenus élevés existent sans contrepartie d'un effort de formation ou de son plein usage dans le travail réalisé.

2.2.1 Le rôle contradictoire de l'éducation dans les dynamiques ascendantes et descendantes de la mobilité sociale

La transformation économique liée aux réformes structurelles a modifié le modèle homogène de revenu et de consommation des ménages qui existait jusqu'au début des années 1990. En particulier, la dollarisation partielle a bouleversé le modèle social, en modifiant ce que les sociologues cubains qualifient d' « *espaces d'égalité* » :

« Un mécanisme de distribution qui se caractérise par l'universalisation, la massification, la gratuité ou facilité pour l'accessibilité, une condition de droit légalement obtenu, le caractère public, la centralisation et la stabilité du projet social et la garantie d'y avoir recours, donnant prépondérance à des solutions collectives plutôt qu'individuelles, une homogénéité, une qualité croissante, une forme d'intégration sociale en égalité de conditions pour tous les groupes de population, indépendamment de leurs revenus [...] La politique sociale cubaine a eu comme pivot l'élargissement progressif de ces espaces, situés essentiellement dans six secteurs : la satisfaction des besoins nutritionnels de base, l'éducation, la santé, la culture, les activités sportives et la sécurité sociale » (Valdés Paz, 1993, p. 113)

Le schéma de consommation qui existait avant 1990 permettait en effet de disposer de volumes importants de produits et de services, pour la plupart, vendus sans rationnement, et à des prix relativement bas car subventionnés. Il était donc garanti un pouvoir d'achat conséquent aux salaires versés. La valorisation socio-économique des emplois était associée étroitement aux revenus qui étaient perçus en monnaie nationale, eux-mêmes dépendants des niveaux de qualification. Très peu d'écarts entre les groupes sociaux existaient, et les représentations qu'en avaient les Cubains étaient cohérentes avec la volonté d'égalitarisme inhérente au projet socialiste de développement.

Ce schéma de consommation fut très fortement affecté par la dollarisation partielle, l'essor de l'économie informelle ainsi que l'apparition de revenus en dollars tirés du tourisme et d'autres

activités. Les travailleurs du secteur d'État ont été les perdants de cette transformation. Leur condition professionnelle ne leur donne pas accès aux nouveaux marchés.

La diversification des formes de revenus a provoqué une augmentation des inégalités, caractérisée par des différences de pouvoir d'achat entre le dollar ou son équivalent actuel, le CUC, et la monnaie nationale. Ceux qui travaillent dans les secteurs « *émergents* » et ceux qui reçoivent de l'argent de l'étranger sont payés en dollar ou son équivalent en monnaie convertible, garant d'un meilleur niveau de vie, tandis que ceux qui travaillent dans le secteur d'État et ceux qui dépendent de la sécurité sociale disposent du peso national. Ces derniers n'ont pas d'autres sources alternatives de revenus.

Avec la crise, le pouvoir d'achat des travailleurs du secteur d'État s'est dégradé sensiblement (cf. tableau IV.10). Le salaire réel, après avoir connu une chute considérable de 90% sur la période 1989-1993, s'est redressé que très lentement sans atteindre son niveau de 1989.

Des mesures correctives ont permis de réduire les inégalités comme celles visant à augmenter les conditions de vie de certains travailleurs, relatives aux systèmes d'incitations en devises ou en nature (*estimulación en especie*) sous la forme de produits alimentaire ou d'autres biens de consommation normalement accessibles dans les magasins en devises. Ce système a concerné près de 1,7 million de travailleurs en 1997 et près de 2 millions en 2000 (Rodríguez, 2002)²⁶⁰. Soulignons également le maintien du « *salaire social* » qui a permis d'amortir un tant soit peu la baisse du pouvoir d'achat. Nous ne manquons pas de remarquer toutefois l'absence de systèmes spéciaux de stimulation par des mécanismes liés à la rémunération salariale en monnaie nationale. Le problème toujours actuel provient du taux de change non officiel « *anormalement élevé, car l'offre pour un ensemble non négligeable de produits de base n'était pas suffisante en quantité sur les marchés rationné et libre en pesos (huiles, produits d'hygiène et d'entretien, vêtements et chaussures...) ; ces biens devaient être nécessairement obtenus sur le marché en dollars* » (González Gutiérrez, 2006, p. 206).

Différents moyens ou « *stratégie* » pour reprendre l'expression de Suárez (2001a, 2001b), ont été employés par les travailleurs pour l'obtention des devises :

« *a) le regroupement des ressources familiales ; b) la recherche d'emplois mieux rémunérés et associés à l'octroi d'incitants en cash ou en nature ; c) l'incorporation d'un plus grand nombre des membres de la famille dans l'activité rémunérée au détriment des niveaux de scolarité ou de la préparation professionnelle ; d) l'émigration vers un pays étranger et la migration interne vers les capitales provinciales ; e) l'usage d'actions illégales* » (Suárez, 2001, p. 237).

²⁶⁰ Triana (2000) souligne qu'en 2000, près de 1,2 millions de travailleurs (près d'un quart de la force de travail) recevaient des primes de productivité, soit une moyenne de 19 dollars par mois, et 1,5 millions de travailleurs obtenaient des primes en nature.

L'auteur mentionne également :

« a) le cumul de deux emplois, étatiques et privés²⁶¹, b) la recherche d'un emploi légal hautement rémunéré en espèces ou en nature, dans le secteur mixte ou privé ; c) la recherche de contrats de travail temporaires à l'étranger ; d) le soutien de parents ou d'amis résidents à l'étranger ; e) le recours à des moyens illégaux (marché noir, vol, proxénétisme, etc.) ; f) le recours à des moyens légaux mais condamnés par l'imaginaire collectif (prostitution) » (ibid.)

La manifestation des inégalités reflète une caractéristique nouvelle : la hiérarchisation des revenus est déconnectée des standards existants dans les années 1980. Par exemple, le statut élevé du médecin ou du professeur était associé à une valorisation salariale motivante, valorisation qui exprimait le lien symbolique entre la profession sociale et le développement humain dans la société socialiste. Guzmán qualifie ce phénomène de « *pyramide sociale inversée* » (*proceso de inversion de la pirámide social*) (Guzmán, 1995). Avec l'application des réformes structurelles, les schémas de valorisation ont changé : les activités motivantes, celles où la rémunération se fait avec la monnaie à pouvoir d'achat élevé, ont un très faible apport social. Les emplois bien rémunérés sont généralement faiblement qualifiés et localisés dans le tourisme, par exemple. Selon l'enquête menée par Mesa-Lago en 2002 (cf. tableau IV.14), la nouvelle hiérarchie sociale montre qu'un employé chargé du service de nettoyage d'une chambre de touriste peut gagner jusqu'à deux fois le salaire d'un professeur d'université. Diverses études ont confirmé que les revenus moyens des travailleurs pour compte propre, comme les loueurs de chambres aux touristes et les propriétaires de petits restaurants, sont très supérieurs aux salaires des travailleurs du secteur d'État (Ferriol, 2002 ; Espina *et alii*, 2002). Une dévalorisation des revenus s'est produite également pour les salariés occupant les postes les plus élevés dans l'appareil de l'État, et ayant moins d'opportunités d'accès à des revenus alternatifs.

D'autres données nous ont permis de confirmer que la hiérarchie des rémunérations est inversement proportionnelle à l'apport social du travail réalisé et donc à l'effort éducatif consenti (cf. tableau IV.13). Les rémunérations correspondent davantage au profil de l'employeur, au type de rémunération ou à la nature du travail.

La nouvelle hiérarchie des rémunérations a eu un impact direct sur la mobilité des travailleurs. La nature de ces des transitions professionnelles est analysée par les sociologues cubains à travers le phénomène de « *restratification sociale* » (*reestratificación social*) :

« Un processus de changement d'une structure sociale donnée (globale, régionale, nationale, territoriale, locale) qui se caractérise par l'élargissement des distances économiques et sociales entre les composantes de cette structure, l'apparition de nouvelles classes, couches et groupes sociaux, qui génèrent de nouvelles différences sociales ou amplifient celles existantes, la diversification des

²⁶¹ Il existe très peu de données statistiques portant sur la proportion du nombre de travailleurs ayant deux occupations et encore moins d'indications portant sur l'activité précise de ce second travail, même si l'on peut supposer qu'il s'agisse, dans la majorité des cas, d'une activité informelle. Ferriol (1995) et Lage (1995) précisent toutefois qu'en 1994, sur 161 000 travailleurs indépendants enregistrés légalement, pour 35% d'entre eux, cette activité représentait un « *appoint* » à l'activité principale exercée dans le secteur d'État.

sources de revenus et la polarisation de ceux-ci rendant plus évident et palpable l'existence d'une hiérarchie socio-économique, d'une position haute à une position basse dans la structure sociale associée aux différences liées à la disponibilité économique et aux possibilités d'accès au bien-être matériel et spirituel. Nous utilisons l'idée de restratification pour décrire un processus d'accroissement des inégalités qui se substitue à un autre dit de déstratification (c'est-à-dire d'élimination ou de diminution des inégalités) » (Espina, 2004, p. 133).

L'élément fondamental qu'il convient de retenir est que la mobilité équivaut à un transfert de connaissances d'un poste de travail à un autre, donnant lieu à des formes de « *mobilité descendante, individuelle et collective* ». Celles-ci ont été associées à plusieurs facteurs :

- 1) la précarisation de nombreuses situations professionnelles qui étaient localisées dans l'économie informelle
- 2) la déprofessionnalisation des métiers en raison de l'utilisation partielle des qualifications dans les nouveaux postes de travail de l'économie dite « *émergente* » (exemple du tourisme)
- 3) la dévalorisation collective des métiers dits « *intellectuels* », pénalisés par la détérioration du pouvoir d'achat en peso
- 4) le report des efforts productifs des travailleurs vers des activités d'appoint ou complémentaires qui offrent de meilleures rémunérations en comparaison à l'activité principale mais dont le contenu du travail réalisé n'utilise que très faiblement l'acquis éducatif.

À l'inverse, le phénomène de « *restratification sociale* » peut impliquer des formes nouvelles de « *mobilité ascendante* », favorisant certains groupes sociaux, comme les chefs d'entreprises mixtes, les chefs d'entreprises d'Etat qui ont obtenu du succès sur les marchés d'exportation, ceux qui se sont enrichis grâce au marché noir... Ceux-là ont réussi à s'adapter, en intégrant individuellement ou collectivement les positions les plus avantageuses lors des transformations structurelles même si le travail réalisé apporte moins à la société sur le plan social.

Les nouvelles caractéristiques de la structure de l'espace social cubain ont des effets sur le plan des représentations des valeurs dans la société socialiste. Les valeurs socialistes ont été affectées également, selon nous, par le « *mythe* » d'une vie meilleure fondée sur l'image illusoire transmise par des touristes occidentaux, et par l'influence culturellement très forte des États-Unis et de l'Union Européenne. La grande majorité des touristes qui arrivent à Cuba adoptent un mode de vie, principalement basé sur le tourisme et la dépense de sommes d'argent dépassant largement quotidiennement le salaire moyen mensuel légal d'un travailleur cubain, reflétant ainsi dans la représentation mentale des Cubaines et des Cubains un « *modèle de vie rêvé* ». Ce mode de vie « *idéal* » est entretenu par la communauté cubaine de Miami composé de près de 700 000 Cubains exilés. L'influence de ce capital économique dans l'île a pour effet d'accroître la crise de la société cubaine inégalitaire, et de délégitimer l'apport social du travail et l'effort d'éducation sur le plan collectif.

Dans son article intitulé « *La société cubaine actuelle et le problème de la formation des nouvelles générations* » (*la sociedad cubana actual y el problema de la formacion de las nuevas generaciones*), la pédagogue cubaine Corujo fait apparaître certaines contradictions pouvant compromettre le projet social de la révolution :

« *Ces changements dans la base économique ont provoqué divers effets comme l'approfondissement des différences sociales non liées au mérite et aux efforts personnels, la détérioration de quelques avancées qu'avait atteint la révolution sur le plan des valeurs avec la réapparition de la prostitution et l'existence de l'individualisme, du parasitisme, du consumérisme et de l'égoïsme. Comme résultat de l'expansion des relations monétaires et marchandes, la valeur de l'argent a pris de l'importance, provoquant des effets dérangeants, en survalorisant la satisfaction des nécessités matérielles et en diminuant la valeur des éléments spirituels, faisant que l'individu cherche des sources alternatives de revenus pour améliorer ses conditions matérielles de vie, assumant des conduites plus pragmatiques, ce qui a développé le double caractère, celui de l'opportunisme et celui de l'utilitarisme* » (Corujo, 2003).

Xalma s'interroge sur l'impact de la nouvelle mobilité sociale accentuant la dévalorisation des formations à vocation sociale et humanitaire qui constituent les bases du projet social révolutionnaire :

« *Dans les nouvelles conditions, les revenus déconnectés de la qualification professionnelle garantissent un pouvoir d'achat pour accéder aux nouveaux espaces de marché de consommation. Cette situation provoque une dissociation entre revenus et formation, dont le résultat est une croissante dévalorisation économique des activités qui développent une fonction sociale (santé et éducation), elle-même pouvant conduire à une dépréciation progressive du capital humain dont dispose le pays* » (Xalma, 2004).

Togores souligne le moindre attachement de la population au sentiment de primauté du social sur l'économique et au sens de la collectivité qui a longtemps prévalu dans la révolution cubaine :

« *L'évolution des salaires et ses limitations ou incapacités pour donner satisfaction aux plus importantes de ses fonctions, ont favorisé l'établissement de distorsions dans la société du travail, en faisant que les individus établissent une valorisation fondée sur les opportunités de travail, donnant priorité à des revenus complémentaires (surtout en devises) légaux ou non, en premier lieu, et en déplaçant, en second lieu, l'importance sociale de l'activité ou le lien qu'elle peut avoir avec la formation technico-professionnelle* » (Togores, 2003).

Nous estimons, quant à nous, que tant que le salaire réel n'aura pas retrouvé son niveau correspondant aux besoins antérieurs de reproduction de la force de travail et son rôle prédominant comme rétribution et stimulation principale de l'effort productif, des pressions subsisteront quant à la dévalorisation de l'acquis éducatif. Le problème demeure dans une certaine mesure avec le processus de dé-dollarisation de l'économie, qui confère un rôle central au peso convertible. Or, c'est la capacité de mobilisation du peso national, comme contrepartie de l'effort au travail, qui devrait jouer pleinement pour valoriser l'éducation dans l'économie. Renforcer le pouvoir d'achat du salaire en pesos contribuerait à focaliser la main-d'œuvre, à l'encourager y compris dans l'effort collectif de formation et à la stimuler pour la production de biens de consommation et de services essentiels.

Tableau IV.10 – Évolution du salaire réel, Cuba 1989-2004

Années	Inflation (%)	Indice des prix (1989 = 1)	Salaire moyen nominal (en monnaie nationale)	Salaire moyen réel (en monnaie nationale aux prix de 1989)
1989	-	1,00	188	188
1990	2,6	1,03	187	182
1991	91,5	1,96	185	94
1992	76,0	3,46	182	53
1993	183,0	9,78	182	19
1994	-8,5	8,95	185	21
1995	-11,5	7,92	194	24
1996	-4,9	7,54	202	27
1997	1,9	7,68	206	27
1998	2,9	7,90	207	26
1999	-2,9	7,67	222	29
2000	-2,3	7,50	238	32
2001	-1,4	7,39	252	34
2002	7,3	7,93	261	33
2003	-3,8	7,63	273	36
2004	2,9	7,85	284	36

Source : Vidal (2007)

Tableau IV.11 – Types de revenus perçus par la population active selon la forme de propriété, Cuba - 2000

Forme de propriété	Types de revenus	Monnaie de rémunération	Pourcentage de la population active par forme de propriété (2000)
Secteur étatique non marchand	Salaire	Monnaie nationale	73,3%
Secteur étatique marchand	Salaire + stimulants MLC	Monnaie nationale + MLC	4,2%
Entreprises mixtes	Salaire + stimulants MLC	Monnaie nationale + MLC	0,7%
Travailleurs à compte propre	Revenus d'activité	Monnaie nationale ou MLC	4%
Coopérativistes	Revenus d'activité + stimulants MLC	Monnaie nationale + MLC	8,4%
Autres du privé (paysans privés, agriculteurs indépendants...)	Revenus d'activités	Monnaie nationale	9,4%

Notes : MLC = Monnaie Librement Convertible

Source : Virgili et Xalma (2004).

Tableau IV.12 – Estimation sur les inégalités, Cuba - 1986-2002

Quintiles de revenus	1986	1989	1995	1996	1998	1999	2001	2002
20% les plus pauvres (a)	11,3	8,8	-	4,8	-	4,3	-	-
20% les plus riches (b)	33,8	33,9	-	54,4	-	58,1	-	-
Ratio (b) / (a)	3,3	3,8	-	11,3	-	13,5	-	-
Déciles des revenus (Ratio entre le revenu moyen du décile le plus haut et le plus bas)	-	-	-	150	-	-	-	199

Source : Espina (2004), CEPAL (2004) et Mesa-Lago (2005).

Tableau IV.13 – Temps de travail nécessaire par profession pour payer un panier de biens de consommation courante évalué à 194 pesos (enquête menée par Peters en avril 2002) - Cuba

Professions / Activités	Temps de travail
Professeur du pré-primaire	1,55 mois
Retraité	1,55 mois
Travailleur rémunéré au salaire moyen national	15 jours
Médecin	8 jours
Gestionnaire d'entreprise d'État	5 jours
Travailleur dans le secteur du nickel	5 jours
Vendeur sur les marchés agricoles	3 jours
Réparateur appareil électroménager privé	2 jours
Responsable dans un hôtel à Varadero	2 jours
Taxi privé à La Havane	1,5 jour
Famille bénéficiant de <i>remesas</i> ²⁶² de 100 dollars états-uniens /mois	1,5 jour
Loueur de chambres pour touristes (<i>alquiler</i>) ou restaurateurs (<i>paladar</i>)	6 heures

Source : Peters (2002).

²⁶² Le pourcentage de la population ayant accès à ces *remesas* fait l'objet de nombreuses incertitudes. Les études cubaines et la CEPAL sont parvenues à déterminer un intervalle de 32% à 49,5% en 1997, de 56,3% à 65% en 1998 et 62% entre 1998 et 2000 (Togores, 1999 ; CEPAL, 2000). Soulignons l'inégalité ethnique d'accès à ces *remesas* parmi la population cubaine, dans la mesure où les familles émettrices (vivant à l'étranger) sont majoritairement blanche (proche de 85%) (Castañeda, 2004, p. 162). Mesa-Lago souligne : « Si les '*remesas*' en 2001 étaient de 801 millions de dollars et que 60% de la population était concernée (6,7 millions d'habitants des 11,2 millions d'habitants), on peut calculer une moyenne annuelle de 121 dollars par habitant. Ce chiffre est supérieur au salaire moyen annuel dans le secteur étatique évalué à 115 dollars, au taux de change de la CADECA (26 pesos pour un dollar) en 2001. Cela signifie que le montant moyen perçu en *remesas* permet à son bénéficiaire de rester chez soi et d'obtenir un revenu moyen supérieur au travailleur du secteur d'État ou de dupliquer son revenu si il est employé » (Mesa-Lago, 2003, p. 83). Iñiguez et alii (2001) estiment que 35% des familles cubaines à La Havane perçoivent des *remesas* et que le chiffre s'élève à 63% dans la strate des revenus supérieurs, alors qu'elle n'est que de 5% dans la strate des revenus les plus faibles.

Tableau IV.14 – Revenus mensuels de plusieurs professions, Cuba, enquête menée par Mesa-Lago en mars/avril 2002

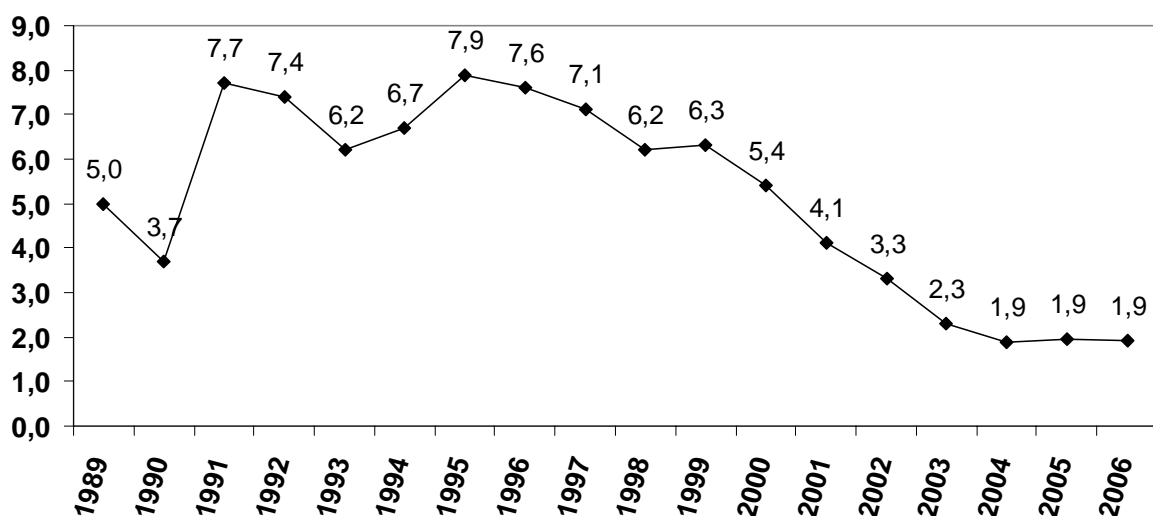
Activités	Rémunération en monnaie nationale (pesos)	Equivalent dollar états-unien (26 pesos pour 1 dollar)
Secteur étatique		
Retraite la plus faible	100	4
Salaire le plus faible	100	4
Professeur (primaire ou secondaire)	200-400	8-15
Professeur universitaire	300-560	12-22
Ingénieur, médecin	300-650	12-25
Agent policier	200-500	8-19
Agent policier spécial pour tourisme	700-800	27-31
Officier des forces armées	350-700	13-23
Ministre	450-600	17-23
Secteur privé		
Service chez les loueurs de chambres aux touristes	520-1 040	20-40
Agriculteur privé	2 000-50 000	77-1 923
Transport privé (camion de 20 à 60 sièges)	10 000- 20 000	385-770
Loueurs de chambres pour touristes		250-4 000
Artistes/musiciens		600-6 000
Propriétaires de restaurants (paladar)		12 500-50 000

Source : Mesa-Lago (2003, p. 80).

2.2.2 La localisation sectorielle des savoirs : l'effort éducatif inexploité dans l'« inactivité réelle »

La crise économique a amené le gouvernement à procéder à la restructuration des emplois, ce qui a provoqué inmanquablement une perte des postes de travail qualifiés et non qualifiés. Le gouvernement a souhaité protéger les revenus nominaux de l'ensemble des travailleurs rendus « disponibles » (*disponibles*), dans l'attente d'un processus de réintégration sur leur poste de travail. En conséquence, avec la volonté de protection sociale qui a présidé l'ensemble des réformes, et malgré une population en âge de travailler en croissance modérée, et la quasi-stabilisation de l'emploi - grâce aux mesures visant à maintenir l'emploi étatique -, le chômage est resté faible. Il a même connu une diminution entre 1991 et 1993. Dès 1995, avec l'application des réformes structurelles et l'effet du redéploiement des programmes de création d'emplois décentralisés, le chômage a constamment diminué pour atteindre le chiffre de 1,9% en 2006 (*cf.* graphique IV.4).

Graphique IV.4 – Taux de chômage, Cuba 1989-2006



Source : calculs de l'auteur, d'après ONE (années variées).

La conséquence de vouloir préserver les emplois étatiques, indépendamment de la contraction économique, fut une croissance de la population économique non-active. Cette tendance a été la résultante d'un déficit d'attraction de l'emploi formel et de l'expansion de l'économie informelle, ainsi que la possibilité de recevoir des revenus de l'étranger.

Le degré apparemment satisfaisant du niveau de chômage et d'adaptation de la structure de l'emploi face à la crise, révèle en réalité un déplacement d'un nombre considérable de travailleurs vers des situations d'inactivité. Les conditions limitées d'accès aux emplois légaux les mieux rémunérés ne sont pas étrangères à cette situation. La conséquence a été l'accroissement du « *sous-emploi* » (Álvarez et Messina, 1996, p. 190).

Dans le cas de Cuba, la conjoncture économique difficile s'est traduite par une mise en « *disponibilité* » des travailleurs, signifiant qu'ils étaient physiquement absents des postes de travail, mais conservaient 60% de leur salaire nominal. Le « *sous-emploi* » cubain n'est pas du temps partiel, du chômage partiel mais une sous-utilisation pleine et entière des forces vives. La forte protection sociale a assurément accentué ce problème, comme le souligne Ferriol (Ferriol, 2001, p. 219).

Selon González Gutiérrez (1993, 1995), les « *inactifs réels* » sont les principaux acteurs de l'économie informelle. Notre calcul révèle une croissance du volume de cette population de l'ordre d'un million d'individus durant la période de crise économique (1989-1994) (cf. graphique IV.5 et tableau IV.16). Beaucoup de travailleurs qualifiés sont devenus « *inactifs réels* ». Cela a été le cas des professeurs. Toutefois, le phénomène a été temporaire, sur quelques 7 ou 8 % d'enseignants qui avaient cessé d'exercer leur profession en 1993-94, près d'un tiers d'entre eux a réintégré l'éducation nationale dans la même année (CIEM, PNUD, 2000). Mais cette situation a révélé une distorsion dans la localisation des qualifications dites « *intellectuelles* ». Celles-ci ont été dévalorisées dans des

emplois faiblement qualifiés mais mieux rémunérés (par exemple, un professeur devenant chauffeur de taxi).

Tableau IV.15 – Mobilité des professeurs, Cuba 1989-1997

Années	Exode (en % du total)	Retours (en % de l'exode)
1989-1990	4,3	-
1993-1994	7,7	33,1
1996-1997	4,7	39,5

Source : MINED (1998).

La légalisation du travail indépendant, en rendant possible une réduction du niveau général des prix et du taux de change du dollar états-unien contre le peso cubain, a favorisé un très net renversement de la tendance de l'accroissement de l'« *inactivité réelle* ». Celle-ci est cependant restée importante, en dépit de l'application de mesures contribuant à améliorer les conditions de vie des travailleurs du secteur d'Etat. En 1997, la proportion de professeurs ayant abandonné l'enseignement était tombée à un peu plus de 4 %, sur lesquels près de 40 % reprenaient leurs fonctions quelques mois plus tard²⁶³. Les fortes revalorisations successives des indices de rémunérations des enseignants et des compléments et stimulants liés à l'ancienneté dans la carrière et aux évaluations faites en cours d'année ne sont pas étrangères à ces évolutions.

Les planificateurs ont souhaité réagir rapidement pour contrer le phénomène d'« *inactivité réelle* » affectant surtout la population jeune. Nous constatons en effet une corrélation inversée entre la décroissance de la population estudiantine et l'accroissement des « *inactifs réels* » (cf. graphique IV.5).

Pour résoudre le problème de l'emploi des jeunes, des « *réservoirs de main d'œuvre* » ont été créés. Ceux-ci ont permis, outre de garantir le principe selon lequel tous les diplômés peuvent bénéficier d'un emploi et d'une rémunération garanti, de combiner les objectifs de productivité et d'emploi par l'existence d'un « *potentiel de qualifications* » disponible pour répondre aux besoins socio-économiques de chaque territoire. Grâce à une meilleure déconcentration et décentralisation de la gestion des ressources humaines, les Directions Municipales du Travail (*Direcciones de Trabajo Municipales*) ont pris en charge directement l'insertion des jeunes diplômés. Plusieurs « *réservoirs* » de qualifications ont été créés (Romero et Gómez, 2002) :

1) *réservoir qualifié de techniciens moyens et supérieurs*

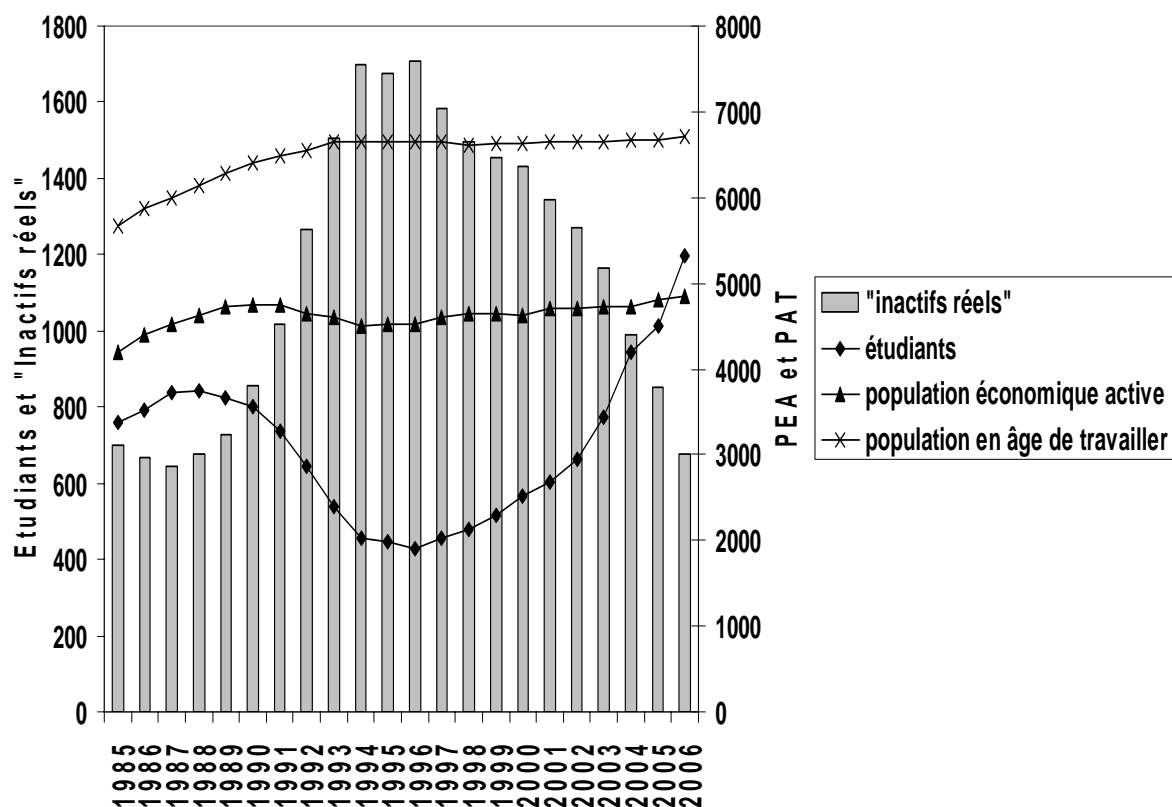
2) *réservoir scientifique et pratique professionnelle* dont la mission a été de mobiliser les qualifications de haut niveau dans le domaine scientifique pour poursuivre les efforts de développement biotechnologique

²⁶³ Les évaluations fournies par le Ministère de l'Éducation (MINED, 2000a, 2000b) font état de 7,7 % en 1994, celles du CIEM (2000) de 8 % la même année. Voir également sur ce sujet : PNUD (2000) et MINED (1998).

3) *mouvements d'apprentis (movimiento de aprendices)*, destinés à former et à remotiver les jeunes âgés de 15 à 16 ans, déconnectés des études et du travail, pour des métiers artisanaux ou agricoles, lesquels ont été préalablement sélectionnés par les entités administratives territoriales.

Ces différents programmes qui ont eu pour objectif de « *resocialiser* » les jeunes en situation de difficulté d'orientation, parfois en rupture avec le système de formation initiale, ont permis de mobiliser et de valoriser les qualifications disponibles en fonction des besoins socio-économiques territoriaux. Mais ils ne règlent pas tous les problèmes, notamment la faible productivité qui est toujours latente dans certains secteurs d'activités, particulièrement dans l'agriculture.

Graphique IV.5 – Évolution du volume d' « inactifs réels », Cuba - 1985-2006



Note : les données sont calculées en milliers d'individus.

Source : calculs propres, d'après ONE (années variées).

Tableau IV.16 – Évaluation du nombre d'« *inactifs réels* », Cuba - 1989-2004

	1989	1994	1998	2004	2006
Population en âge de travailler (PET) (a)					
Femmes : 17-54 ans	6 278 700	6 650 900	6 649 500	6 662 600	6 721 100
Hommes : 17-59 ans					
Etudiants* (b)	823 946	456 476	425 906	944 966	1 198 823
Population économique active (PEA) (c)	4 728 000	4 496 000	4 515 000	4 729 000	4 847 300
INACTIFS réels (d = a – b – c)	726 754	1 698 424	1 708 594	988 634	674 977
Taux d'activité (= c/a)	75%	68%	68%	71%	72%
Taux d'« inactivité réelle » (= d/a)	12%	26%	26%	15%	10%

Note : (*) = étudiants inscrits en pré-universitaire, technique et professionnel, enseignement supérieur, Écoles des travailleurs sociaux... Les adultes en formation continue (*obrero calificado, adultos EOC SOC FOC...*) ne sont pas comptabilisés comme étudiants.

Source : calculs de l'auteur, d'après ONE (années variées).

2.2.3 L'incitation de la rémunération : un enjeu crucial pour la valorisation économique de l'éducation

Avec les réformes, le redressement de la situation économique a permis de replacer au cœur des enjeux de la transformation socialiste la question cruciale de l'incitation des agents économiques. Nous avons pu apprécier comment la manifestation des inégalités sociales s'est traduite par une division dans la société avec le développement d'une « *marque individuelle* » des travailleurs pour la recherche de revenus en monnaie dont le pouvoir d'achat est plus élevé que le peso national. L'affaiblissement du pouvoir d'incitation du salaire en monnaie nationale et le développement d'activités visant à obtenir directement des devises ont altéré la productivité des travailleurs, notamment dans le secteur d'État, tout en menaçant les « *valeurs socialistes* » (Ritter, 2003a, p. 22 ; Ritter, 2003b). D'où l'intérêt, selon nous, de débattre à nouveau, et plus profondément qu'il en est actuellement, du problème de la motivation dans l'économie socialiste en transformation.

Ce problème a été analysé historiquement à Cuba, nous l'avons souligné antérieurement dans la vision utopique et idéaliste des révolutionnaires durant les premiers moments de la révolution, en charge d'implanter un système économique socialiste fondé sur la « *conscience révolutionnaire* » (cf. chapitre 3). La question a fait l'objet d'un débat plus large, dans l'ensemble des économies

socialistes (Brus, 1973, 1983 ; Chavance, 2000). L'économiste ayant le plus approfondi la question est Kornai (1984, 1996). Ces réformes ont consisté à augmenter l'efficacité économique du système, tout en conservant une répartition égalitaire des richesses, fondement du projet socialiste. Or, certaines réformes ont effectivement augmenté l'efficacité économique et le produit national, mais elles ont accru les écarts de richesse (cas de la Hongrie, comme le décrit Kornai). Certains individus, et notamment les managers, ont exploité les failles pour s'enrichir. Les réformes ont donc été stoppées pour sauvegarder les « *valeurs socialistes* ». Un problème similaire se pose à Cuba aujourd'hui. L'octroi de stimulants matériels en monnaie convertible qui a lieu dans les entreprises du secteur « *émérgent* » ne correspondrait pas systématiquement à des différences d'intensité dans l'effort au travail, de qualifications et de talents, mais davantage à l'appartenance à une classe sociale précise selon Dilla Alfonso (1999, p. 90-91)²⁶⁴.

Aucun économiste socialiste n'est parvenu à résoudre le problème central de la faible productivité économique à l'aide des instruments microéconomiques, sans remettre en cause la structure égalitaire de la richesse. Selon certains économistes socialistes progressistes, les problèmes d'efficacité seraient, en partie, résolus, grâce au développement de la démocratie dans les entreprises (Soukhotine, 1989 ; Zalyguine, 1989). La population pourrait participer démocratiquement aux décisions des entreprises qui concernent les intérêts de la société toute entière. La pression sociale qui en découlerait, favoriserait de meilleures méthodes de gestion et des bonnes performances au travail. Elle constituerait un « *stimulant collectif* » suffisamment puissant pour dynamiser l'effort individuel dans la production.

À Cuba, les réformes structurelles et l'existence d'une économie duale ont accentué les problèmes de la motivation au travail dans l'économie socialiste. Certes, toutes les réformes prises individuellement (celles principales des entreprises mixtes, des travailleurs indépendants et de la réorganisation productive dans l'agriculture) ont contribué à améliorer l'efficacité des travailleurs en raison de mécanismes d'incitation monétaires marchands significatifs. Mais elles ont conduit, dans leur ensemble, à exacerber les tensions inégalitaires entre les individus, phénomène opposé au projet socialiste. Ce déséquilibre économique provoqué par l'instauration de mécanismes d'incitation non

²⁶⁴ L'auteur souligne l'apparition, avec la crise et les réformes, d'une nouvelle classe sociale, celle des « *technocratico-patronaux* ». Cette classe comporte trois composantes : 1) les chefs d'entreprises mixtes, 2) les chefs d'entreprise d'Etat qui ont obtenu du succès sur les marchés d'exportation et 3) les individus qui se sont enrichis sur le marché noir : paysans aisés, intermédiaires commerciaux, prestataires de services... Selon Dilla Alfonso (1999, p. 96), le gouvernement cubain devrait craindre pour la préservation des acquis de la révolution davantage de cette classe que celle composée des dits « *dissidents* ». La chercheuse universitaire Suárez (2001b) évoque notamment dans sa thèse de doctorat « *Une nouvelle classe sociale à Cuba ?* » (*Una nueva clase social en Cuba ?*), « *les transformations dans la structure de classe* » et « *la possibilité que naisse une nouvelle classe sociale d'entrepreneurs associée au secteur des investissements étrangers* ».

coordonnés entre les secteurs d'activités et qui conduit à une « *non optimalité sociale* », est décrit précisément par Sainte-Marie²⁶⁵ :

« Pour la réforme agraire, nous avons trouvé que l'effort des membres d'une coopérative augmentait. Cette augmentation améliore le bien-être de l'ensemble des individus de la société, puisque les travailleurs produisent davantage d'aliments. Cette réforme avantage les membres des coopératives qui voient leur bien-être et leur consommation augmenter par rapport aux autres [...] La réforme des travailleurs autonomes bouleverse le système socialiste. La motivation et la production des travailleurs autonomes explosent, malgré la lourdeur des taxes qu'ils doivent payer. Cette réforme semble régler le problème de la motivation chez cette catégorie de travailleurs, mais son coût est élevé. Malgré une redistribution partielle de leur production, l'apparition des travailleurs autonomes crée d'immenses écarts de richesse. Ces écarts découragent les travailleurs au service de l'Etat, qui ne fournissent plus d'effort (Sainte-Marie, 2005, pp. 80-81).

L'application conjointe des réformes met donc en difficulté le système socialiste dans son ensemble. La motivation qui déstabilise le plus le système est celle des travailleurs indépendants. Or, dans le secteur des travailleurs pour compte propre, l'effort éducatif est très faiblement valorisé. La répercussion négative sur les autres secteurs d'activité, et notamment le secteur d'Etat, est un moindre effort éducatif sur le plan collectif. Les niveaux de consommation beaucoup plus élevés des travailleurs indépendants comparés aux travailleurs au service de l'Etat sont associés à des savoir-faire particuliers qui ne requièrent pas un haut degré de formation.

L'enjeu pour le gouvernement cubain, qui est également l'enjeu pour toutes les économies socialistes, est de compenser la faiblesse du lien qui unit l'effort au travail et son contenu éducatif à la consommation individuelle, sans compromettre la structure égalitaire. L'objectif de récompenser les efforts de l'ensemble des travailleurs est généralement considéré comme la source principale de la supériorité du socialisme y compris en matière d'efficience. Des solutions sont envisagées, certains économistes cubains considèrent la revalorisation du salaire en monnaie nationale, comme forme principale de motivation pour l'ensemble des travailleurs :

« Un déplacement allant de l'augmentation des incitations au travail vers celle des salaires – et donc vers un marché de biens de consommation dont les composantes en ressources nationales sont plus importantes – représente une méthode plus efficace et plus englobante que celle recourant aux mécanismes qui dépendent d'une contrepartie plus ou moins directe en devises [...] Une autre mesure requise consisterait à réorganiser le système général des salaires dans le pays et à remplacer progressivement les systèmes spéciaux de stimulation par des mécanismes liés à la rémunération salariale en monnaie nationale. La contrepartie du côté de l'offre serait le développement d'un marché complet de biens de consommation et de services auquel on pourrait accéder en monnaie nationale » (González Gutiérrez, 2006, p. 217)

²⁶⁵ Le modèle microéconomique de l'auteur s'inspire de la forme du modèle de base en économie du travail, où les agents font un arbitrage entre leur loisir et leur consommation. L'agent maximise son utilité en fonction de sa consommation et de l'effort fourni au travail. Les réformes économiques sont intégrées au modèle, afin de les évaluer sous l'angle de la motivation du travail et des variations de l'utilité individuelle et sociale qui en découlent.

D'autres économistes, étrangers, insistent sur le stimulant comme une forme de rémunération complémentaire adéquate, mais non substitutive afin de ne pas remettre en cause l'implication collective dans le travail. Selon cette logique, Johsua conseille de minimiser l'apport des stimulants dans le salaire :

« s'il [le stimulant] en vient à constituer l'essentiel du salaire, c'est pour les travailleurs une indication claire que le reste des motivations est tenu pour quantité négligeable, que la règle du chacun pour soi l'emporte. [...] La deuxième chose sur laquelle il faut insister est que la question des formes, des modalités d'attribution des primes est ici décisive » (Johsua, 2001, p. 25)

Nous estimons, quant à nous, que l'individualisation de la rétribution paraît souhaitable dans la construction socialiste de l'économie car les mêmes récompenses ne semblent pas motiver de la même façon. Chaque individu a une idée précise de ce qui constitue une juste récompense pour son travail. Chaque travailleur détermine ce qui est juste en comparant ce qu'il apporte à la société ou à l'entreprise (qualification, effort, expérience) et ce qu'il reçoit (statut, salaire) à ceux que les autres travailleurs apportent et reçoivent. Il est évident qu'avec l'application des réformes structurelles, chaque travailleur a ressenti une inadéquation (en plus ou en moins) entre ses contributions, par rapport à ses récompenses, et les récompenses de ceux à qui il se compare. Le sentiment de frustration, de dévalorisation et de démotivation avec l'incidence portée sur l'effort de productivité a été l'une des conséquences vécues par les travailleurs du secteur d'État. La façon pour les planificateurs de réagir à ces inéquations se heurte à la multiplicité des comportements, différents d'un individu à l'autre.

Un moyen envisageable de rendre l'effort éducatif valorisé sur le plan économique et d'élever la productivité des entreprises serait, par exemple, de distribuer la recette des taxes sur les travailleurs indépendants d'une autre manière, plus directe et démocratique, en incitant les autres travailleurs, ceux du secteur d'État, à produire plus pour consommer. L'apport social du travail réalisé investi d'un contenu éducatif relativement important serait mieux rémunéré, la condition professionnelle des travailleurs du secteur d'État revalorisée et les différences entre les agents et les groupes sociaux moins sensibles. D'où le choix crucial, à notre avis, de remplacer les différents systèmes spéciaux de stimulation par des revalorisations de la rémunération salariale en monnaie nationale. La pression sociale de la population, en intervenant plus directement dans les décisions des entreprises et des administrations par le truchement des représentants syndicaux, pourrait favoriser une meilleure gestion de la redistribution salariale dans l'objectif de performance au travail.

2.3 Les nouvelles synergies de valorisation du savoir collectif : les exemples du secteur sucrier et biotechnologique

2.3.1 La reconversion des savoirs dans le secteur sucrier

L'originalité du processus de restructuration du secteur sucrier tient à l'application d'une politique sociale fortement protectrice en faveur des travailleurs déclassés. L'État a supporté intégralement le coût social de la restructuration. Des services éducatifs spécialisés et adaptés au secteur sucrier ont permis une solide reconversion professionnelle. Les éléments stratégiques les plus décisifs dans ce processus ont trait à l'utilisation de méthodes de gestion des ressources humaines permettant d'obtenir dans les plus brefs délais et en ciblant les efforts, des résultats sociaux ayant un impact positif sur la « communauté sucrière ». Celle-ci représente à Cuba l'ensemble des infrastructures socio-communautaires (éducation, santé, culture, commerces, restauration...) spécialement adaptées pour les habitants des zones de production sucrière (Valenzuela, 2002).

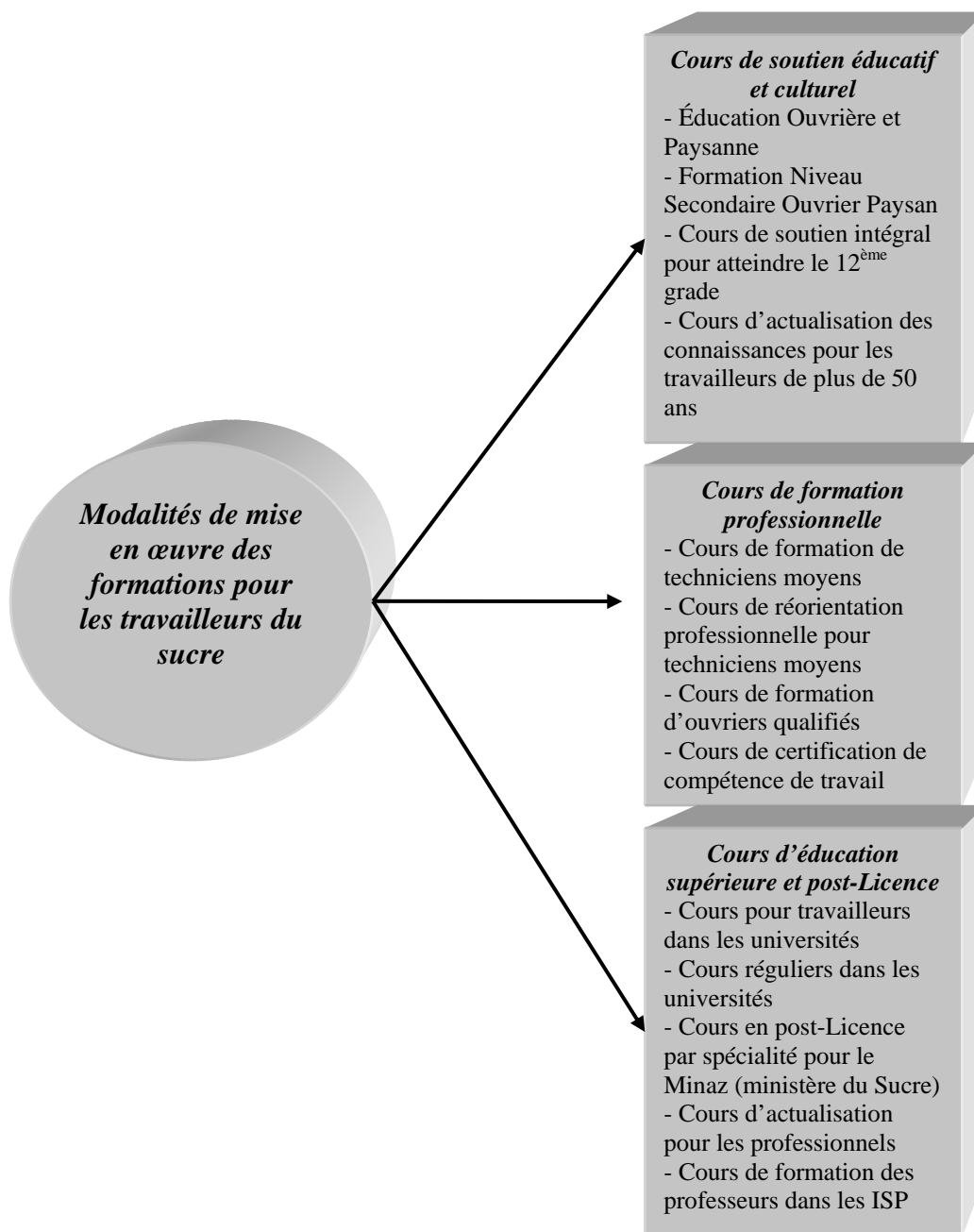
La politique d'éducation a consisté à promouvoir une reconversion des savoirs, assurant un redéploiement de la force de travail dans des activités plus technicisées (développement des sous-produits de la canne, par exemple) et d'autres complètement socialisées (formation de professeurs spécialisés dans la reconversion industrielle sucrière).

Dès la fin 2003, près de 122 000 travailleurs du sucre, soit 57,3% des travailleurs concernés par la plan de restructuration, étaient inscrits dans des programmes de formation pour adultes (Rodríguez, 2003 ; Varela Pérez, 2004a, 2004b). Les objectifs qui ont été assignés à ces programmes éducatifs regroupés sous le nom de projet « *Álvaro Reinoso* » ont été variés et dépendaient des plans de réallocation intra-sectorielle de la main-d'œuvre prévus par le ministère du Sucre. Les objectifs fixés ont été nombreux : « 1) former 10 000 travailleurs comme techniciens et ouvriers qualifiés dans l'enseignement technique à travers les instituts polytechniques ; 2) permettre que 15 000 travailleurs atteignent la catégorie professionnelle dans différentes spécialités ; 3) actualiser et élever le niveau technique et les connaissances générales de 14 000 professionnels ; 4) créer une force de travail de 1 000 professionnels hautement qualifiés en techniques de gestion d'entreprise et en management des connaissances 5) garantir à tous les travailleurs incorporés dans les programmes de formation pour adultes, un emploi à la sortie, dans une œuvre sociale et personnellement utile et productive ; 6) permettre que 95% des travailleurs franchissent le neuvième grade d'éducation (9no Grado) et que, parmi eux, 80% dépassent le douzième grade (12mo. Grado), en incorporant 10 000 travailleurs dans l'Éducation Ouvrière et Paysanne (*Educacion Obrero y Campesina*), et 25 000 dans les Cours de soutien intégral (*Curso de Superación Integral*) » (Menéndez Fernandez et alii, 2002).

La formation des travailleurs du sucre bénéficiait par ailleurs d'un mécanisme qui a largement fait ses preuves avec la révolution, la combinaison d'études et de travail. De plus, le développement des formations accélérées de professeurs, l'introduction de matériels audiovisuels dans les méthodes

pédagogiques, l'apprentissage de l'informatique..., ont constitué des moyens nouveaux et efficaces pour répondre aux objectifs de formation des adultes.

Schéma IV.6 – Types de formation proposés aux travailleurs du sucre, Cuba 2000



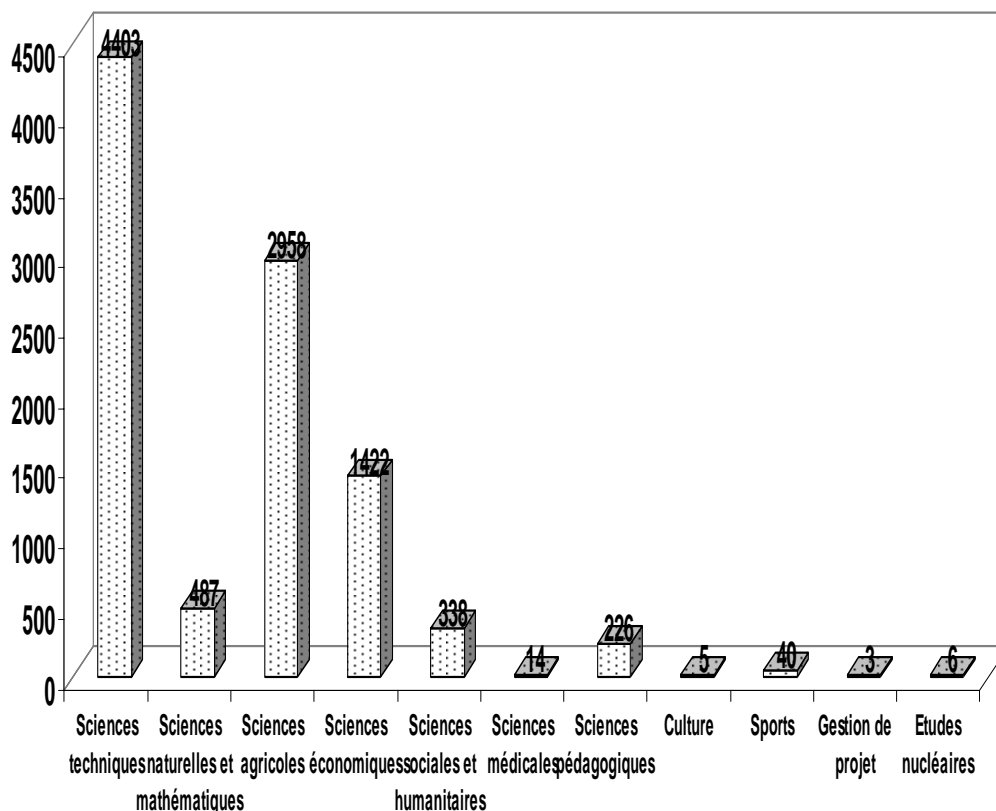
Source : Menendez et alii (2002) et MINED-MINAZ-MES (2002).

La formation des travailleurs a conduit à une forme d'auto-restructuration du secteur sucrier, dans la mesure où le ré-investissement dans les savoirs scolaires avec les savoirs d'expérience déjà acquis par les travailleurs a permis d'appuyer la modernisation des structures de production par le recyclage tiré vers le haut des connaissances techniques. La mobilisation du facteur éducatif dans le secteur sucrier s'est appuyée sur un réseau de services sociaux à proximité des usines, parfois même

intégré aux usines. La plupart des professeurs étaient d'anciens ingénieurs appartenant aux centrales, qui ont été formés à la pédagogie. Ce qu'il faut comprendre de fondamental dans ce processus, c'est que l'ensemble des travailleurs du sucre qui n'occupaient pas des positions sociales reconnues comme élevées dans la société cubaine ont été reconsidérés avec le programme collectif de formation, comme en témoigne la mobilité sociale ascendante de l'ouvrier du sucre qui devient professeur.

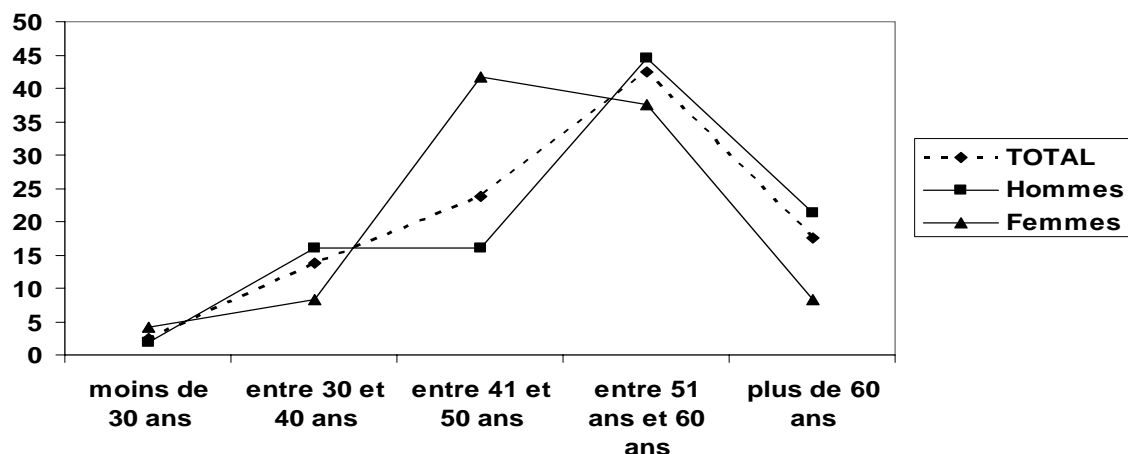
L'objectif du programme a été d'éviter les coupures de cycle de production dans les usines, c'est-à-dire de permettre aux travailleurs de pouvoir travailler et se former dans le même temps. L'avantage de cette combinaison était de pouvoir disposer de personnels formés comme mécaniciens, ou de techniciens devenus ingénieurs, ou alors d'ingénieurs qui continuent d'étudier et deviennent des mastères ou des docteurs en ingénierie. Cette forme collective d'ascension professionnelle a empêché le cloisonnement des savoirs respectifs de chacun qui pouvait représenter, avant la mise en œuvre du programme, des zones de fracture sociale avec une distinction, par exemple, entre la catégorie des cadres ingénieurs et celles des ouvriers de production. En favorisant la mise en communication collective, puis la mise en culture croisée des savoirs, les groupes professionnels ont créé des espaces de rencontre et d'échanges, en définitive des points de passage transfrontières entre les groupes sociaux. Les programmes de formation ont concerné également les femmes, représentant 35,5 % des participants (Rosales del Toro, 2002).

Graphique IV.6 – Nombre de travailleurs du sucre diplômés par enseignement



Source : Nova (2006).

Graphique IV.7 – Sexe et âge moyen des travailleurs dans l'industrie sucrière, Cuba - 2004



Source : Nova et alii (2006).

Tableau IV.17 – Potentiel humain dans le secteur d'investigation scientifique du ministère du Sucre, Cuba 2004

Qualification des travailleurs	Nombre	Relation
Chercheurs	365	Chercheurs/TOTAL : 20%
Docteurs	116	Docteurs/Chercheurs : 32%
Chercheurs doctorants	58	Doctorants/Chercheurs : 16%
Auxiliaires de recherche	103	Auxiliaires/Chercheurs : 28%
Personnel technique titulaire d'un master	137	Masters/Chercheurs : 38%
Techniciens moyens	690	Techniciens moyens/TOTAL : 37%

Source : Nova et alii (2006).

L'avantage économique procuré spécifiquement par la technicisation des savoirs dans le secteur sucrier est de favoriser l'interchangeabilité productive et de dynamiser les exportations de nouveaux produits. Perfectionner les moyens productifs est une exigence pour ajuster les structures existantes et les forces productives humaines face à la tendance dépressive du secteur, caractérisée par le comportement des prix internationaux du sucre (MINAZ, 1999 ; Zanetti, 2003). La réorganisation sectorielle, toujours à l'œuvre actuellement, tient dans l'objectif de développement de l'industrie des dérivés de la canne à sucre, une des clés potentielles de la « sortie » de la spécialisation productive. Comme le souligne l'économiste cubain Marquetti (2003) : « la réactivation de l'industrie des dérivés de la canne a eu une importance stratégique car ce processus doit contribuer à modifier la 'chaîne de valeur' qui caractérise l'agro-industrie actuelle ». Il faut donc comprendre l'intérêt de la modification

de la « *chaîne de valeur* »²⁶⁶ comme la volonté de tenir compte des étapes de conception, d'innovation et de recherche et développement, qui ont été sous-estimées jusqu'alors. González Gutiérrez recommande d'« *expérimenter de nouvelles formes entrepreneuriales* » (González Gutiérrez, 2006, p. 234) : « *les capacités de réaction et d'adaptation des entreprises aux besoins des clients peuvent s'avérer plus importantes que l'accroissement des niveaux de production* » (*ibid.*).

Rechercher de nouvelles opportunités productives à valoriser dans le secteur sucrier implique de reconnaître un compartimentage des marchés à dynamiser selon leur importance économique : entre autres, les marchés du sucre (respectivement du « *sucre industriel* » et du « *sucre de bouche* »), le marché de la mélasse, le marché des produits destinés à la nutrition animale, les marchés de l'alcool d'origine agricole (respectivement le marché des alcools destinés à la production de biocarburants (« *bioéthanol* ») et le marché des alcools destinés à d'autres applications (García *et alii*, 2003).

La diversification de la base productive sucrière et sa modernisation ont impliqué de reconsidérer le système de gestion des connaissances dans ce secteur et de parvenir à adapter les programmes de recherche en sciences et innovations technologiques (Nova *et alii*, 2005). En 2004, les efforts d'investissement dans l'éducation des travailleurs du sucre ont permis de consolider nettement le potentiel de qualifications disponible pour mener la politique de diversification. 86% de la force technique dans le secteur sucrier étaient titulaire d'un diplôme universitaire en 2004, ce qui révèle le très haut niveau de qualification pour un secteur d'origine agricole (*cf.* tableau IV.18).

Tableau IV.18 – Niveaux de qualification des travailleurs au sein du MINAZ, Cuba - 2004

Niveaux de qualification	Nombre de travailleurs
Etudes universitaires	191 000
Techniciens moyens	31 000
Préuniversitaires	27 000
Docteurs	5 000
Sans grade scientifique	186 000
TOTAL	250 000

Source : Álvarez (2005).

La nouvelle industrie sucrière a besoin de personnel bien formé et capable de concevoir, développer et mettre en place les améliorations techniques et d'utiliser les nouvelles technologies. Elle a besoin aussi de nouveaux travailleurs jeunes et motivés. Une inquiétude subsiste à ce niveau, puisque l'âge moyen des travailleurs apparaît relativement élevé, ce qui démontrerait les faiblesses de la politique de renouvellement des forces productives dans ce secteur. Un autre point d'importance est l'attrait des formations en sciences économiques pour les travailleurs du sucre, ce qui s'accorderait

²⁶⁶ D'après Porter (1980, 1985), la « *chaîne de la valeur* » permet d'analyser les différentes activités d'une entreprise. Elle permet de voir comment chaque activité contribue à l'obtention d'un avantage compétitif. Elle permet également d'évaluer les coûts qu'occasionnent les différentes activités.

avec la volonté des planificateurs de mener une relance de l'industrie sucrière par l'amélioration de son efficacité, une rationalisation des moyens de production, et une meilleure gestion des intrants nécessaires au processus de fabrication (Pérez-López et Álvarez, 2005). Ce point de vue est partagé par González Gutiérrez, lorsqu'il met en relief la nécessaire adoption de « *comportements marchands* » dans cette industrie :

« Une façon d'offrir aux producteurs agricoles et sucriers la possibilité d'adopter véritablement des comportements marchands en ce qui concerne les facteurs productifs peut consister à établir pour chaque entité agricole ou industrielle un cadre financier de ressources visant à acquérir les divers intrants nécessaires à la production – fertilisants, pesticides, combustibles, pièces de rechange et équipements – qu'elle recevra, non pas par affectation, mais en les rachetant dans un réseau commercial de magasins, à sa convenance, comme cela se passe actuellement dans d'autres secteurs, en particulier dans l'industrie. Dans ce schéma, le producteur ne dépendrait plus de personnes pour choisir la combinaison de ressources productives qu'il estimera la plus opportune » (González Gutiérrez, 2006, p. 229).

Malgré les restrictions externes imposées par le blocus pour l'accès aux technologies, au financement externe, au renchérissement de l'approvisionnement en combustibles, au manque de pièces de rechange, l'industrie des dérivés du sucre parvient à se dynamiser de forme endogène. La bagasse comme source d'énergie naturelle et renouvelable montre un bon potentiel de valorisation. L'extraction de bagasse pour 100 tonnes de sucre récoltées a augmenté de près de 70% entre 2000 et 2004. Cette évolution récente est à associer étroitement aux efforts investis au niveau de la science, de la technologie et de l'innovation dans les opérations de transformation. La production de qualifications techniques et la recherche scientifique ont permis d'améliorer la rémunération de la canne, notamment en insistant sur les paramètres qualitatifs, de rendre plus efficace les conditions de stockage de la canne, de perfectionner les procédés de préparation de la canne pour, au global, accroître la production de dérivés, et ouvrir des filières de valorisation supplémentaires.

Tableau IV.19 – Production de dérivés à partir de 100 tonnes de sucre récoltées (en tonnes), Cuba 1982-2004

	1982	1990	1995	2000	2004
Sucre raffiné	11,0	10,6	10,7	11,0	11,2
Bagasse	27,5	32,3	24,7	34,4	58,4
Miel/Sirop de sucre	3,5	3,9	2,6	3,4	5,3

Source : Calculs de l'auteur, d'après Casanova (1982) et ONE (2004, version digitale).

L'attention portée aux transformations des connaissances dans le secteur sucrier témoigne de l'intensité éducative dans un secteur productif d'origine agricole. Ce processus recouvre des mécanismes bien connus dans le système éducatif cubain, à savoir la combinaison du travail et des études. La diffusion de nouvelles techniques se comprend en complémentarité avec l'accroissement,

au plan collectif, de la formation des travailleurs. Transplanté dans un contexte de modernisation générale du secteur agro-industriel, ces efforts peuvent suffire à enclencher, selon nous, une dynamique vertueuse, notamment en faveur du développement des secteurs agro-alimentaire et énergétique. La production de nouveaux savoirs spécifiques au secteur sucrier mais qui ne visent pas seulement le domaine agricole, comme la mécanique, l'informatique, l'économie, la comptabilité et la finance..., montre une réorientation de la structure productive en faveur d'activités reposant sur la création, l'utilisation et la diffusion de nouvelles connaissances.

2.3.2 La valorisation du savoir collectif dans le secteur biotechnologique cubain

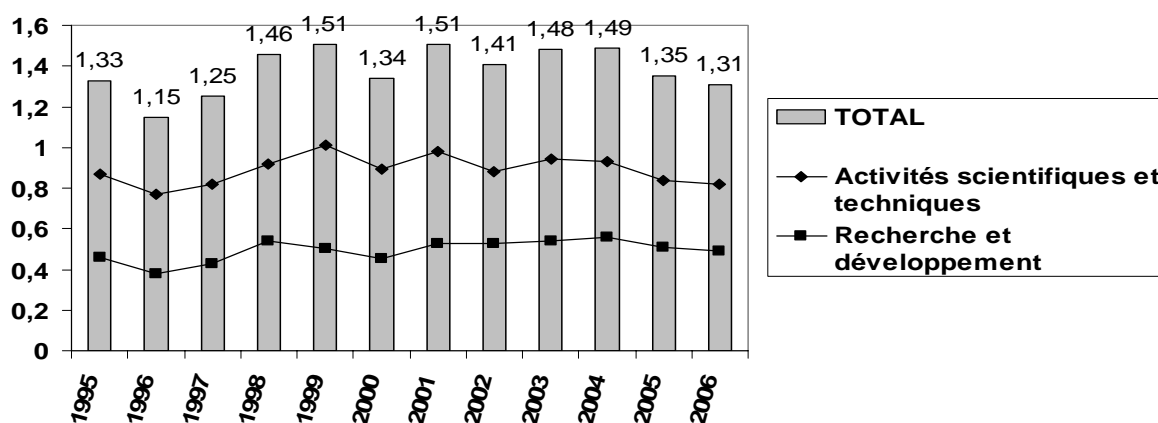
(cf. annexes 22 et 23)

Le plus important potentiel du développement productif cubain réside assurément dans sa population. La force de travail qualifiée dans les domaines scientifiques et techniques revêt une importance particulière. La continuité des systèmes de formation et de recyclage au travail, ainsi que les possibilités de poursuivre des études jusqu'au niveau post-licence, doivent encourager l'innovation dans le temps et l'ascension économique par les trajectoires d'apprentissage technologique. Dans ce processus, au moins deux aspects nous paraissent fondamentaux : la qualité du facteur travail disponible, et un État incitateur, capable de conduire et d'effectuer des actions de promotion et de valorisation sectorielle des formations hautement qualifiées dans des activités intensives en technologie et productrices de forte valeur ajoutée. Les perspectives d'avenir du marché cubain de la biotechnologie dépendent en grande partie de la capacité d'allouer une partie substantielle de la force de travail du pays dans ce secteur, pour consolider la base technologique nationale. L'héritage d'un stock important de capacités technologiques acquis au sein du CAEM ont certainement favorisé, jusqu'à aujourd'hui, les avancées cubaines en bioscience, biotechnologie, pharmacologie, développement des équipements médicaux de haute technologie...

Cuba a continué d'investir massivement dans le secteur de la recherche et du développement (R&D) durant les années 1990 (cf. graphique IV.8), en misant sur les externalités associées à la concentration des centres de recherche et des universités, des laboratoires et des entreprises d'innovation. L'effort d'accumulation des ressources humaines dans le secteur de la recherche et du développement a progressé. Les institutions d'enseignement supérieur ont été en mesure de susciter l'agglomération de talents. Le programme récent d'« *universalisation de l'enseignement supérieur* » a contribué à éviter que l'avantage comparatif, en termes de potentiel scientifique, puisse s'éroder, et avec lui les spécialisations dans le secteur biotechnologique et pharmaceutique. Le secteur biotechnologique a conservé la plupart de ses programmes de recherche, même si le pays a apporté d'importants ajustements : l'État a alloué, par exemple, une partie des ressources dévolues auparavant à la santé humaine, au secteur de l'agriculture pour participer au Programme national des aliments.

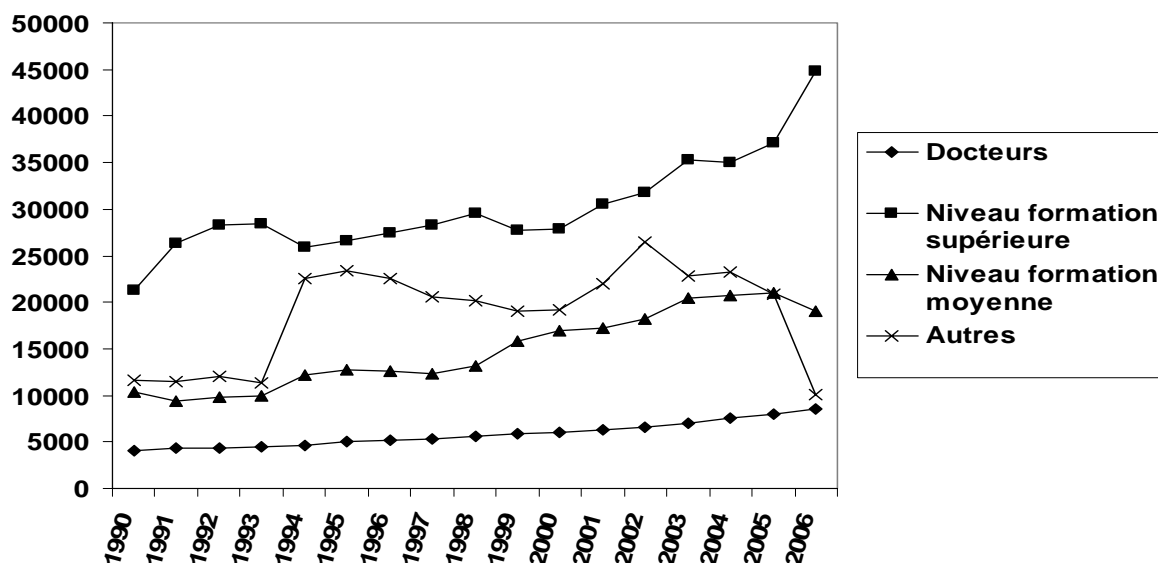
Le maintien du potentiel humain qualifié dans le secteur scientifique et technologique et la forte augmentation au début des années 2000 en termes de formations doctorales (cf. graphique IV.9) ont été stratégiques pour dynamiser les exportations issues des secteurs de la connaissance vers les pays en développement. Ceux-ci offrent, en effet, davantage de débouchés pour la vente des produits cubains. Le marché actuel le plus important pour ces produits est l'Amérique latine, la Chine et l'Inde, qui ne reconnaissent pas les brevets des entreprises pharmaceutiques états-uniennes et européennes. Les médicaments conçus à Cuba sont généralement beaucoup moins chers que ceux offerts par les entreprises pharmaceutiques multinationales, et sont parfois la seule solution qui s'offre aux pays en développement.

Graphique IV.8 – Dépenses dans le secteur scientifique et technologique (en % du PIB), Cuba 1995-2006



Source : calculs de l'auteur, d'après ONE (2006, version digitale).

Graphique IV.9 – Potentiel humain qualifié dans le secteur scientifique et technique, Cuba



Source : calculs de l'auteur, d'après ONE (2006, version digitale).

La place qu'accorde l'État au développement de la recherche et développement est relativement importante (1,34% en 2000), comparée à la moyenne régionale pour l'Amérique latine et les Caraïbes (0,6%) et à la moyenne des pays en développement (0,9%). Pour juger de la qualité de la science et des avancées dans le domaine de l'usage du savoir scientifique, on présente ci-après certains résultats comparatifs, dont un indice spécifique pour apprécier l'état des recherches, le produit finale de l'activité de recherche – publications scientifiques. Selon les différents critères utilisés, Cuba se positionne favorablement dans la région, mais l'efficacité relative de certains indicateurs (comme la quantité d'articles scientifiques publiés en rapport au nombre de scientifiques par million d'habitants) témoigne de certaines faiblesses quant aux opportunités de valorisation du savoir.

Tableau IV.20 – Indicateurs des capacités scientifiques, Cuba 2003

Y	X	Position de Cuba
Nombre de chercheurs par million d'habitants	PIB par habitant / PPA	1 sur 14
Indice de création des capacités en Science et Technologie	Nombre de chercheurs	1 sur 14
	Nombre de chercheurs par million d'habitants	1 sur 14
	Dépenses en activités de science et technologie en % du PIB	5 sur 13
	Dépenses en R&D en % PIB	9 sur 16
Coefficient d'invention	Nombre de chercheurs par million d'habitants	11 sur 13
	Dépenses en R&D en % PIB	13 sur 13
Nombre de publications	Nombre de chercheurs par million d'habitants	6 sur 14

Note : étude comparative réalisée entre les pays suivants : Argentine, Bolivie, Brésil, Chili, Colombie, Costa Rica, Cuba, Equateur, Salvador, Mexique, Nicaragua, Panama, Pérou, Trinidad et Tobago, Uruguay et Venezuela.

Source : CIEM, CITMA (2004).

L'utilisation de ces données relatives pour juger de la performance scientifique et technologique doit être faite avec beaucoup de précaution. La faiblesse de Cuba, en termes de nombre de publications et coefficient d'invention, peut avoir des explications autres que les compétences scientifiques de ses

chercheurs, notamment en raison du blocus états-unien : le refus aux chercheurs (épidémiologistes, notamment) de consulter ou de disposer d'articles, livres, actes de congrès liés à des recherches scientifiques médicales et publiées aux États-Unis, la limitation dans la production des médicaments par les freins à l'importation des matières et des techniques nécessaires, la limitation dans l'acquisition de matériel médical, de laboratoire, hospitalier dans les domaines de l'ophtalmologie, de la cardiologie, de la microchirurgie et bien d'autres...

Ces conditions restrictives n'empêchent pas les efforts croissants des chercheurs cubains pour mettre au point un nombre de produits biotechnologiques uniques au monde, dont certains ont un potentiel important particulièrement parce qu'ils sont des solutions de rechange peu coûteuses à des produits déjà offerts sur le marché mondial. Le tableau suivant donne un aperçu intéressant de l'effort cubain en biotechnologie, en le comparant à l'Amérique latine et l'Asie du Sud-Est. Cuba atteint pratiquement le niveau de Singapour dans ce domaine, il possède plus de brevets que la quasi-totalité des pays latino-américains, sauf le Brésil et le Mexique. Ces deux pays étant des grands utilisateurs de la biotechnologie agricole. Les recherches cubaines portent, quant à elles, principalement sur la biotechnologie de la santé humaine.

Tableau IV.21 – La biotechnologie dans plusieurs pays en développement d'Asie et d'Amérique latine

	Argentine	Brésil	Chili	Chine	Inde	Singapour	Cuba
Population (millions)	40	170	16	1 300	1 000	4,5	11,3
Entreprises spécialisées ou institutions en biotechnologie	250	350	31	500	328	nd	38
Chercheurs en biologie et disciplines connexes	9 587	20 233	1 860	50 000	nd	1 000	~5000
Brevets obtenus aux États-Unis jusqu'en 2003	21	47	4	143	279	39	31

Source: *National Science Foundation* (2006)

Le réseau d'établissements qui font de la recherche-développement (R&D) en biotechnologie constitue autant de spécialités médicamenteuses: pour le CIGB (Centre d'ingénierie génétique et de biotechnologie), l'interféron humain alpha, certains enzymes, des produits thérapeutiques, des trousse de diagnostic pour le VIH/SIDA..., pour le Centre d'immunologie moléculaire (CIM), le traitement du cancer et la production pharmaceutique associée, pour le Centre national de bio-préparations, la production des vaccins contre l'hépatite B, pour l'Institut Finlay, principalement le vaccin à méningocoque de type B utilisé pour lutter contre la méningite, pour le Centre d'essais

immunologiques (CIE), des trousse de dosage immuno-enzymatiques ultra-micro-LISA pour la détection de tout un éventail de virus (VIH, VHC, virus de la PFA, de la dengue, VHB et virus de la maladie de Chagas, entre autres). Cuba a également mis sur pied un Programme national de médicaments. Il a réussi à créer certains produits remplaçant les médicaments importés, avec des débouchés pour les technologies rentables, permettant d'accroître la production intérieure de médicaments. Ainsi, des solutions de rechange peu coûteuses éviteraient d'importer les médicaments.

Tableau IV.22 – Les principaux produits biotechnologiques cubains

Examples of Cuban health biotechnology products.			
Sector	Type	Application	Producer^a
Vaccines	Purified meningococci	Meningitis B and C	Vacunas Finlay (FI)
	Recombinant hepatitis B surface antigen	Hepatitis B	Heber Biotec (CIGB)
	Synthetic Hib	Pneumonia and meningitis	Heber Biotec (CIGB)
Therapeutics	Recombinant streptokinase	Cardiovascular disease	Heber Biotec (CIGB)
	Recombinant IFN - α	Viral infections and oncological diseases	Heber Biotec (CIGB)
	Recombinant epidermal growth factor	Burns, ulcer healing	Heber Biotec (CIGB)
	Recombinant granulocyte colony-stimulating factor	Leukopenia, neutropenia	Heber Biotec (CIGB) and CIMAB (CIM)
	MAb to CD3	Organ transplant rejection	CIMAB (CIM)
	Recombinant erythropoietin - α	Anemia	CIMAB (CIM)
	Humanized MAb against epidermal growth factor receptor	Head and neck tumors	CIMAB (CIM)
	Ateromixol (PPG)	Anti cholesterol	Laboratorios Dalmer (CNIC)
Diagnostics	Miniaturized enzyme-linked immunosorbent assay kits	AIDS, blood certification, prenatal diagnosis	Tecnosuma International (CIE)
	Radiolabeled mAbs targeting various cancer markers	Cancer imaging	CIMAB (CIM)
	Enzyme-linked	Syphilis, celiac disease	Heber Biotec S.A. (CIGB)

IAEA Scientific Forum

Dr. Fidel Castro Díaz-Balart

Les perspectives de développement de l'industrie biotechnologique cubaine sont nationales et internationales. Sur le plan international, en particulier, elles dépendent du blocus états-unien, et il est difficile de prévoir le changement de la politique états-unienne en ce qui concerne Cuba, car elle repose en partie sur la relation politique complexe qui existe entre la communauté cubaine expatriée et le gouvernement états-unien. En favorisant la participation d'entreprises étrangères à son secteur de la biotechnologie, Cuba cherche principalement à attirer l'investissement étranger. Les institutions cubaines ne disposent pas encore de toutes les connaissances, les aptitudes et les ressources nécessaires pour mettre en œuvre pleinement le procédé complexe de commercialisation des produits pharmaceutiques. Le processus d'obtention de la licence du produit cubain dans un pays développé est

généralement fastidieux²⁶⁷. Cuba privilégie donc des relations Sud-Sud, imposant moins de normes strictes sur l'importation de ses produits pharmaceutiques. La proximité du marché états-unien pour la commercialisation des produits biotechnologiques cubains est évidemment un atout considérable en l'absence de blocus. En accédant à 1% du marché états-unien de médicaments réduisant le cholestérol, Cuba pourrait vendre pour 180 millions de dollars par an d'Ateromixol, un produit cubain mis au point en 1991 qui est, selon la *Harvard International Review*, le meilleur et le moins cher médicament au monde dans ce domaine (MINREX, 2005).

Le secteur biotechnologique est toutefois l'un des premiers bénéficiaires de la dynamique créée par la création de l'ALBA - *Alternative bolivarienne pour les Amériques* - au début de l'année 2005, et du processus accéléré d'intégration régionale, sous l'impulsion de Cuba et du Venezuela. Ce programme stratégique prévoit notamment la fourniture par Cuba de services médicaux gratuits, ainsi que la formation de dizaines de milliers de médecins et spécialistes en technologies de la santé au Venezuela et, par ce dernier, la réactivation de raffineries de pétrole à Cuba et l'accélération des transferts de technologie entre les deux compagnies pétrolières, Petroleos de Venezuela S.A. (PDVSA) et Cuba Petroleo (Cupet). En sus des télécommunications, des industries minières et sidérurgiques, de l'agro-alimentaire, des transports et du tourisme, le secteur biotechnologique constitue un axe majeur de la coopération. Il permet notamment d'établir une connexion importante entre la possibilité du progrès social au Venezuela et la dynamique de l'économie cubaine. Cuba constitue un allié et une source d'expertise technique primordiale pour le soutien social à la révolution bolivarienne au Venezuela. Ainsi, via le programme vénézuélien *Barrio Adentro*, Caracas échange avec Cuba des ressources pétrolières contre des ressources humaines et un savoir-faire médical de haute qualité. Près de 11 000 médecins venus de l'île cubaine œuvrent dans les quartiers les plus pauvres du Venezuela (*Mision Barrio Adentro*). En échange de cette aide, Cuba reçoit presque 60 000 barils de pétrole par jour, et ce, sur des termes de paiement très favorables (Trinkunas, 2006). Le succès de Barrio Adentro a mené à la conception d'un autre projet, la « *mission Milagro* » (Miracle). Celui-ci concerne des interventions ophtalmologiques, au bénéfice des populations les plus vulnérables, qui, en situation « *normale* », seraient privées d'accès à ces soins de première nécessité. Ce projet s'est étendu maintenant à d'autres pays latino-américains, comme la Bolivie, l'Équateur et le Nicaragua²⁶⁸.

²⁶⁷ Le vaccin d'immunisation contre la méningite bactérienne *VA-MENGOC-BC* a été mis au point par des chercheurs cubains. En 1999, après deux ans d'efforts, l'entreprise britannique SmithKline Beecham (maintenant *GlaxoSmithKline*) a obtenu du *Treasury Department américain* l'autorisation de commercialiser ce vaccin aux États-Unis. Cette autorisation a été accordée parce que le vaccin *VA-MENGOC-BC* est le seul du genre dans le monde. Il est fabriqué à Cuba et vendu partout en Amérique latine depuis 1989, est breveté dans 19 pays, et a été homologué par l'Organisation mondiale de la Santé. GlaxoSmithKline est la seule entreprise au monde à avoir le droit de commercialiser ce vaccin à l'extérieur de Cuba.

²⁶⁸ Nous apprenons également, à travers le site cubain dédié à la coopération internationale médicale (www.cubacoop.com), que le Programme intégral de santé développé par Cuba et initié à la fin de 1998 a permis de réaliser 2 407 647 interventions chirurgicales, d'offrir 9 424 262 doses de vaccins et de sauver 1 720 301 vies dans les pays pauvres.

L'ALBA reçoit l'appui d'autres pays du monde, comme la Chine, permettant de développer des alliances stratégiques sino-vénézuéliennes, et inaugurer dans le même temps des accords triangulaires : par exemple, le Venezuela fournira à Cuba 500 000 tonnes de charbon destinées à une usine thermoélectrique et à une fabrique d'acier inoxydable qui seront construites en association par les deux pays et la Chine. Les Vénézuéliens apportent le charbon, Cuba le nickel et la Chine le capital. La pénétration des investissements chinois dans l'économie cubaine est l'occasion de sélectionner des secteurs porteurs pour les deux pays : l'accord récent (en 2006) sur la création d'une entreprise mixte entre la Chine et Cuba dans le domaine biotechnologique, prévoyait de développer en Chine des produits du Centre d'immunologie moléculaire et du Centre du génie génétique et de biotechnologie, notamment la fabrication des produits neurotechnologiques (*Granma*, 2006). L'entreprise mixte sino-cubaine *Biotech Pharmaceutical* en Chine avait déjà permis la production de l'anticorps monoclonal cubain CIMAhér (TheraCIM, Theraloc, hR3), utilisée avec des résultats encourageants dans le traitement de tumeurs à la tête et au cou, combiné à la radiothérapie (*Granma*, 2005).

L'existence de débouchés pour les produits biotechnologiques cubains est un indicateur important pour le développement scientifique et technique national, mais non suffisant à notre avis. Cuba nous éclaire, à la différence de beaucoup de pays du Sud, sur comment intégrer la valeur de la science pour la réalisation des objectifs de développement économique et social, tout en assurant à cela une forte adhésion sociale au projet scientifique national. À notre avis, ce rapport de la science à la société est primordial dans la poursuite des efforts de valorisation du potentiel humain qualifié à Cuba. Mais il pose des questions au niveau des attitudes et des comportements relatifs à la formation, l'innovation, les attitudes envers la science et les scientifiques. Le statut social des chercheurs dans la société cubaine est fondamental à ce niveau. Le choix des incitations économiques dans le secteur biotechnologique est crucial, il doit éviter que les chercheurs se détournent du savoir et de la recherche, et s'orientent vers le secteur des services (tourisme...) qui ont le plus souvent un faible rapport avec la science. Cette appréciation est d'autant plus importante si l'on tient compte de l'influence de l'économie touristique cubaine dans la relocalisation des travailleurs qualifiés et des risques de dévalorisation des compétences scientifiques. L'existence de structures de valorisation solides et motivantes de la recherche et de l'innovation, et la connexion entre systèmes de formation et systèmes de production à travers des interfaces qui font le pont entre chercheurs et agents économiques doivent, selon notre opinion, servir de champ normatif pour que les forces sociales du pays captent, développent et diffusent l'innovation. Le véritable développement est précisément l'état qui crée la pression dans le milieu social en faveur de la recherche scientifique et technique.

En définitive, à mesure que le rôle croissant de la connaissance dans l'économie suscite une plus grande contradiction dans la société capitaliste (*cf.* annexe 22), l'économie du savoir collectif à Cuba semble montrer au contraire une totale cohérence entre le caractère social de la production du savoir et son appropriation collective. L'énorme potentiel de développement avec l'économie du savoir collectif

appliqué dans le secteur biotechnologique de la santé humaine, par exemple, montre toute la capacité du socialisme à ne pas détourner l'effort scientifique et technologique des nécessités sociales. Mais relier directement les efforts scientifiques aux programmes sociaux, en s'assurant de qualifier massivement les populations (cubaine et étrangère), notamment en sciences, y compris en sciences sociales et en technologie, doit s'accompagner d'une « *super-modularité* » des politiques publiques (Niosi, 2006). C'est-à-dire que l'État doit s'assurer à la fois de la qualification de la population et veiller à ce que le secteur public les emploie et crée les incitations nécessaires pour que ses diplômés puissent se valoriser totalement. L'atout du socialisme ne réside pas seulement dans la création, l'assimilation et la diffusion élargie des connaissances nouvelles, il est nécessaire d'imposer une certaine dose d'efficacité dans la liaison entre l'effort de développement éducatif et culturel et le développement économique. Une telle condition pourrait faire évoluer favorablement le caractère de l'« *insertion* » du pays dans l'économie mondiale. Comme le souligne l'économiste cubain Triana, « *les caractéristiques de notre régime social permettent de produire avec une relative facilité et compétitivité un 'capital humain' hautement qualifié* », le passage vers une économie fondée sur la connaissance dépend du « *changement radical de la base de spécialisation productive, d'une économie fondée sur l'exploitation des ressources naturelles ou des services à faible valeur ajoutée vers une autre orientée vers l'usage intensif du savoir* » (Triana, 2005).

Fin d'étape...

Notre travail dans ce chapitre a mis en exergue la continuité historique du processus de développement cubain comme une représentation dynamique de la transformation socialiste et la volonté politique de la révolution de protéger et de soutenir les conquêtes sociales. Les programmes de réformes et de transformations économiques se sont inscrits dans une stratégie dont l'objectif fondamental a été la défense des intérêts nationaux ainsi que la consolidation du socialisme et de la révolution cubaine. L'exemple de la crise économique et de l'application des mesures d'ajustement ont révélé la continuité de l'État « *paternaliste* » et du fonctionnement centralisé de la politique sociale ainsi que de son caractère universaliste. Le rôle de l'« *État social proactif* » en période d'ajustement a permis d'éviter le phénomène de « *détérioration des acquis éducatifs hérité du système socialiste* », comme conséquence des politiques éducatives restrictives dans les pays dits en « *transition* ».

Cependant, les effets de la crise économique ressentis avec une intensité particulière par la population, ont provoqué une dégradation temporaire de la qualité de l'enseignement. Il est fondamental de souligner la préservation de l'attitude égalitaire dans l'éducation léguée par le système socialiste malgré la manifestation des inégalités sociales. L'accroissement de la part des dépenses d'éducation dans le PIB, le développement d'« *innovations pédagogiques* » sur le plan qualitatif, ont permis de faire progresser le rendement interne du système éducatif, et avec lui la production d'éducation dans son ensemble. Le développement social ascendant de ces dernières années, s'attachant à la promotion d'une « *culture générale intégrale* », a permis d'assurer un accès élargi à l'économie du savoir pour faciliter les transformations structurelles exigées par le développement économique du pays.

Le contexte de fort développement éducatif en période d'ajustement et de transformations structurelles a toutefois posé le problème majeur de la dégradation de la relation formation/emploi. L'augmentation du niveau de qualification de la main-d'œuvre plus rapide que celle de l'emploi, parallèlement à une réduction de l'emploi qualifié et relativement bien rémunéré, a occasionné un « *déclassement* » de la main-d'œuvre. La fragilité de la relation entre diplôme et emploi a diffusé ses contradictions dans les aspirations éducationnelles, provoquant un relâchement temporaire dans la production d'éducation. Notre investigation portant sur ce « *déclassement* », c'est-à-dire le fait de posséder un niveau de formation *a priori* supérieur à celui requis pour l'emploi occupé, a montré que, dans certains cas, il ne s'est pas accompagné d'une pénalité en termes de revenus. Le problème fondamental a été justement qu'un emploi bien rémunéré n'exigeait pas un niveau de qualification élevé.

La dégradation de l'appariement formation-emploi n'est pas liée, selon nous, au phénomène de « *sur-investissement éducatif* » mais plutôt à l'existence de distorsions dans l'insertion économique des formés. La localisation sectorielle des qualifications révèle un processus de valorisation/dévalorisation de l'effort éducatif dans le cadre de la transformation structurelle de l'économie. Les réformes ont provoqué un certain « *brouillage* » dans la reconnaissance de la

qualification comme l'un des principaux critères de promotion sociale. L'apport social du travail réalisé n'avait pas de contrepartie suffisante en termes de rémunération. L'érosion du titre scolaire dans les nouveaux secteurs d'activités, notamment celui - privé - des travailleurs indépendants, a provoqué une désensibilisation de la population à l'effort collectif d'éducation. Les cas particuliers d'inactivité réelle ou de « *non-travail* » (*remesas*) risquent d'amplifier ce phénomène.

Compte tenu de la difficulté d'une adéquation parfaite entre formation qualifiée et emploi étatique bien rémunéré, la solution serait que le système éducatif, en particulier universitaire, s'adapte de manière plus efficace à la capacité d'absorption de l'économie. Le secteur d'État devrait être plus attractif pour les travailleurs les mieux qualifiés. Les incitations salariales pour les plus qualifiés, fondées par exemple sur la relation du « *salaire d'efficience* », permettraient d'éviter, à notre avis : l'accroissement des inégalités de revenus entre secteurs d'activités, le phénomène de « *déclassement* » des formés, le blocage de la promotion sociale par la formation...

L'une des grandes richesses de Cuba réside sans aucun doute dans sa capacité de production massive d'éducation à l'origine de l'accumulation d'un savoir collectif. La mobilisation de ce savoir à fort contenu social et scientifique, son organisation dans la société et sa transmission dans l'économie permettent de préciser des complémentarités synergétiques productives dans deux secteurs stratégiques : le secteur sucrier et la biotechnologie. Dans les deux cas, l'« *économie apprenante* », mettant l'accent sur la diffusion du savoir comme facteur de développement et facteur de compétitivité, est considérée comme un moyen de réalisation des objectifs politiques et socio-économiques. L'éducation est alors envisagée comme un moyen d'action délibérée sur les structures économiques par la transformation du système de valeurs, la formation de nouveaux cadres de transmissions de ces valeurs...

La collaboration volontaire, gratuite et désintéressée avec les pays d'Amérique latine, les Caraïbes, l'Afrique et l'Asie, dans les domaines de la santé, de l'éducation, ainsi que les efforts considérables pour assurer la formation de jeunes médecins et de professionnels de la santé originaires de pays du Sud doivent contribuer, selon nous, à accélérer l'adaptation, l'assimilation, l'intériorisation, l'innovation et l'invention de nouvelles technologies exportables issues des savoirs technico-médical et pédagogique. Le contenu hautement social et technoscientifique de l'éducation cubaine est à même de se « *matérialiser* » dans des formes efficaces d'organisation du travail et de mode de production en tant que moteurs du développement et de compétitivité. Pour que ce processus puisse être dynamique, l'acteur de l'économie du savoir collectif doit être motivé, studieux, transmetteur de ses expériences et créatif, d'où l'intérêt, selon nous, à accorder une importance cruciale à la valorisation complète de l'éducation.

CONCLUSION GENERALE

Notre recherche sur longue période portant sur la production d'éducation et sa valorisation à Cuba nous a amené à révéler, dans les processus de « *développement* » éducatif, plusieurs éléments cachés, non visibles ou non formulés par la théorie orthodoxe du capital humain. Notre postulat de départ a été que les modèles conventionnels issus du concept de « *capital humain* » ne peuvent répondre, en globalité, aux besoins des sociétés sous-développées qui cherchent à sortir des structures à l'origine des conditions du sous-développement. L'analyse du modèle de capital humain dans le premier chapitre a eu pour objectif de montrer en quoi l'approche économique de l'éducation cubaine était incomplète, voire inappropriée, pour rendre compte de la dynamique du développement dans son ensemble.

L'articulation de l'évolution dans le temps de l'histoire scolaire cubaine a révélé, d'une manière progressive et incrémentale – d'où l'intérêt de la périodisation – des changements de fond dans les institutions économiques, sociales et culturelles qui ont coordonné l'action des hommes, qu'elle soit entendue au sens large, en termes de Nation, ou au sens strict, en termes de groupes de collectifs d'hommes répondant à des logiques spécifiques. La démarche historique a permis de mettre en évidence le caractère « *exogène* » et imposé de l'institution scolaire coloniale et néo-coloniale. La périodisation colonie/néocolonie nous a été indispensable à l'étude de la constitution et de la reproduction des inégalités scolaires (sexuelles, sociales, ethniques, régionales...) face à/et dans l'École.

Les éléments fondateurs de cette approche historique nous ont conduit à mieux cerner en quoi l'École a été très liée aux autres institutions de la société, précisant la multiplicité de ses imbrications avec les structures sociales. Les « *faits scolaires* » observés dans la Cuba coloniale et néo-coloniale nous sont apparus comme des « *faits sociaux* » et, en tant que tels, révélateurs du fonctionnement des sociétés, et particulièrement des contradictions répondant aux besoins de « *croissance* » économique dans le cadre de rapports de production capitalistes. Il nous a fallu prendre en compte la situation historique conflictuelle face au colonialisme espagnol et au néo-colonialisme des États-Unis pour comprendre que l'éducation « *endogène* », essence intellectuelle de la *cubanía*, comportait un composant subversif, une dimension combattante, de résistance culturelle. L'apport intellectuel de Martí a contribué à éclairer notre vision sur la conception de la cubanité révolutionnaire, dont les contours théoriques sur le plan pédagogique ont mis à jour le désir d'une république cubaine souveraine et indépendante. Le nationalisme de Martí, qui a laissé une empreinte ineffaçable sur les mouvements d'émancipation du « *prolétariat* » cubain, a affirmé la dimension multiraciale du peuple cubain et le particularisme du monde latino-américain qui le diffère, tout en l'enrichissant, des « *masques* » européens et états-uniens. La quête incessante de certains intellectuels cubains engagés pour l'indépendance, qui s'animaient à rechercher une régénération de la culture cubaine, démocratique, populaire, anti-impérialiste, nationaliste, est à considérer comme une « *hybridation* »

socioculturelle » fondamentale pour saisir les enjeux de la genèse du projet d'éducation nationale dans la Cuba révolutionnaire.

Une caractéristique fondamentale de notre recherche a été de dévoiler que la Cuba socialiste et surtout l'édification de son projet éducatif « *endogène* » plonge ses racines dans les luttes sociales et les contradictions économiques passées, elles-mêmes constituant des sources de blocages de la dimension culturelle du développement. Le processus révolutionnaire amorcé en 1959 s'est construit sur un discours, une rhétorique, une *praxis*, qui ont fait de l'acte révolutionnaire le fondement de la lutte nationale-libératrice. Le particularisme du « *développement* » démarré avec la révolution est que celui-ci n'a pu se réaliser sans prendre en compte l'héritage des idéaux du nationalisme radical du XIX^{ème} siècle, de la Guerre des Dix Ans (1868-1878), de celles de la Guerre d'Indépendance de 1895-1898 engagée par Martí, ou de l'insurrection révolutionnaire de 1930.

Les répercussions de cette posture idéologique relayée par les discours pédagogiques - analyse centrale de notre approche pluridisciplinaire -, notamment sur le projet éducatif socialiste censé remettre en cause la division capitaliste du travail, et la division sociale qui en découle, constituent des éléments souvent délaissés par les analyses traditionnelles, notamment celles portant sur l'économie de l'éducation cubaine. Il s'agit, par exemple, du projet d'accoucher de l'« *Homme nouveau* », incarnation de la *cubanía*, grâce à la culture de masse et à la participation collective, qui oriente entièrement les politiques éducatives à Cuba, symbolisées par l'universalisme, la gratuité et le caractère étatique ou public de la formation. Ces choix sociaux et institutionnels, dirigés par des logiques « *extra-économiques* » ou « *hors-marché* », comme la conscience et la morale socialiste, le devoir de solidarité internationale..., et tout un ensemble de valeurs profondément ancrées dans l'identité de la formation sociale et le processus éducatif cubain, constituent un défi pour le développement. Tenir compte de la définition des objectifs pédagogiques qui touche la connaissance et les attitudes des « *formés* », répondant à un « *modèle d'homme* », nous est apparu essentiel dans notre recherche « *anthropologique* » de l'éducation. La connaissance des besoins, la détermination des objectifs et le rôle que l'intervention éducative veut assumer dans une société, sont rarement précisés dans les analyses du modèle de « *capital humain* », d'où leurs âpres difficultés à être pertinentes pour l'analyse du développement.

Un des résultats significatifs de notre travail est d'avoir montré dans la Cuba révolutionnaire, par une place plus importante donnée à l'induction et à l'analyse des faits, que des logiques « *hors-marché* » sous-jacentes au développement « *endogène* » de l'éducation, ont permis de produire des dynamiques considérables de changements sociaux. Ces changements, qui apparaissent au travers du phénomène d'« *accumulation collective des connaissances* », ont donné naissance à une formation sociale cohérente qui a pu surmonter les contradictions internes héritées du passé (question agraire vs émancipation du « *prolétariat* » rural, identité nationale vs discrimination ethnique, égalité des droits vs productivité économique...). Résoudre ces contradictions par le « *fait scolaire* » a procuré la possibilité d'établir les fondements nécessaires pour impulser le « *développement* ». La prise de conscience du rôle collectif des individus dans les changements sociaux, et leurs implications directes

par rapport au milieu social environnant la sphère éducative, dans lesquels les éléments « *hors-marché* » constituent la base des relations, a contribué à faire croître qualitativement et quantitativement la production d'éducation.

L'originalité de notre travail de recherche tient assurément à investir le champ éducatif dans une perspective de long terme, et ainsi rompre avec la tradition des coupes transversales propres aux analyses traditionnelles portant sur le « *capital humain* ». De cette investigation en longue période, l'histoire coloniale et néo-coloniale a montré qu'il n'y pas eu de relations mécaniques et cohérentes entre les écarts, les disfonctions dans la configuration oligarchique des pouvoirs et la mise en place d'institutions sociales compensatrices. Les écarts structurels et la croissance des inégalités accumulées dans l'économie cubaine se sont transformés en demande sociale explicite à laquelle une instance de décision – un pouvoir révolutionnaire – devait finalement répondre. La forme du pouvoir révolutionnaire est née de la lutte et de la mémoire souterraine des expériences passées. Les situations sociales vécues durant ces expériences ont fait l'objet d'une mobilisation populaire, d'un constat de crises et de demandes accrues au système politique. De là, nous avons compris les raisons de la fonction manifeste de l'institution scolaire dans la Cuba révolutionnaire – « *acquérir collectivement les connaissances* » –, comme un objectif essentiel de répartition sociale, d'équité. C'est dans ces conditions que fut entreprise la transformation de la société au début des années 1960 afin de promouvoir la constitution de nouveaux acteurs, non seulement économiques, mais aussi sociaux, politiques et culturels, correspondant à la « *transition socialiste* ». Comprendre les fondements des principes généraux d'organisation formelle du système éducatif dans la Cuba révolutionnaire que sont l'universalisme, la gratuité, le caractère public, l'internationalisme « *éducatif* », la combinaison du travail et des études..., nous a conduit à refuser que le « *savoir cubain* » puisse être simplement réduit à un « *stock* », à un « *capital humain* ».

L'étude de la période 1959-1989 a rendu compte d'une logique de diffusion « *élargie* » et « *reproductible* » de l'éducation à l'ensemble de la population. Le processus de systématisation de l'éducation, en termes de création des programmes d'enseignement, de choix des curriculums, de création des infrastructures, de formation des professeurs..., a été soumis à un contrôle étatique exclusif. Ce processus d'« *accumulation sociale* », dont l'un des moteurs essentiels a été la production dominante de formations à vocation sociale ou humanitaire, a eu la particularité de bénéficier largement des revenus tirés du commerce du sucre, principale ressource et monnaie d'échange du pays. La « *continuité du sucre* » dans une économie structurellement mono-exportatrice mais non désarticulée, s'est donc réalisée en entretenant la légitimité politique de l'option éminemment sociale du développement adoptée par l'État révolutionnaire. En identifiant cette « *rupture* » dans l'engrenage historique de l'économie sucrière cubaine depuis les débuts de la colonisation, nous avons souhaité souligner que le système éducatif s'est trouvé imbriqué, lors de son expansion, dans un rapport dialectique de forte complémentarité : le processus d'accumulation économique s'est généré progressivement selon une logique de développement, insistant sur la maîtrise du surplus économique en faveur du projet social. De là, nous avons montré – contrairement à ce qui est largement supposé

dans la théorie du capital humain ou de la croissance endogène –, que la croissance a fondamentalement entraîné un développement accéléré de l'éducation, soutenu par une forte croissance des dépenses d'éducation permise par les revenus tirés du commerce du sucre. L'action volontariste de l'État a abouti à produire très tôt un phénomène de « *massification* » de l'enseignement, soutenu qualitativement par une politique dynamique de formation des enseignants. Il s'est agi pour le gouvernement, non seulement d'investir massivement dans l'éducation, mais aussi de garantir une juste répartition de cet investissement par le respect du droit à une éducation de base et de niveau supérieur, de qualité pour tous.

La spécificité de cette période nous a permis également de prendre conscience que si l'éducation joue un rôle économique, derrière ce rôle, existent des mécanismes de transformation continus et mutuels existant entre le système éducation et le système de production. La meilleure façon de répondre à la dialectique entre économie et éducation a été, à notre avis, de rapprocher le plus possible l'observation, au travers de la « *situation au travail* », du rapport du « *formé* » au système productif, de la relation entre « *motivation* » et productivité. Ce n'est pas, à notre avis, à partir d'un processus d'extension linéaire du rapport de l'éducation à l'économie tel qu'il est défini dans les modèles du « *capital humain* », que l'on peut apprécier avec justesse les difficultés concourant à la faible valorisation productive de l'éducation. Ce phénomène-ci, étant le reflet des « *déséquilibres* » ou des « *contradictions* » tels qu'ils apparaissent dans l'analyse économique du « *capital humain* » cubain, semble correspondre à l'influence des comportements productifs, des méthodes de planification, des normes organisationnelles, des valeurs défendues dans le modèle de société, du type de formation sociale impliquant des rapports salariaux spécifiques... Le degré d'action de ces différents facteurs est variable, et altère différemment la valorisation économique du potentiel humain. Un des constats importants de notre étude a été de révéler que le mode de gestion des revenus en œuvre dans le système socialiste de production, faisant que le « *salaire d'effcience* » a été sacrifié sur l'autel de l'homogénéisation par l'intervention du « *salaire social* », a donné lieu à l'établissement d'un compromis social caractérisé par un niveau de vie garantie contre un travail sécurisé, de faible intensité, et utilisant partiellement le potentiel productif des qualifications. Le souci de productivité s'est exprimé surtout dans l'accomplissement du plan, mais non par l'incitation du salaire. L'échelle salariale, fortement resserrée, était largement dépendante des niveaux de qualification et très peu des niveaux de production – le salaire ne déterminait pas un certain niveau d'effort et donc une certaine productivité du travail. En développant le système centralisé, hiérarchisé et planifié, et en cultivant l'esprit paternaliste à tous les niveaux, sans que la discipline et la motivation de la force de travail soient suffisamment assurées (*turn over*, absentéisme, « *inactivité* »,...), l'encastrement du produit éducatif, même de qualité élevé, dans le maillage du système socialiste de production, n'a pu produire tous les résultats escomptés sur le plan économique. Notre étude a révélé également l'influence de la démocratisation de l'éducation à travers les phénomènes de mobilité sociale, associés à une forte concentration des emplois exercés dans le secteur étatique, qui a généré un volume important d'emplois « *improductifs* ».

La séquence analytique de notre thèse a mis en exergue la relation éducation/développement durant la période d'ajustement systémique. Celle-ci a été marquée par l'introduction de réformes structurelles importantes dans le pays, suite à la disparition des conditions extérieures sur lesquelles pouvaient s'appuyer les plans de production, en termes de marchés d'exportation, de prix, d'approvisionnements importés ou de crédits. Mais dans les changements structurels mis en œuvre, la « *régulation sociale* » ou la « *planification* » - i.e. c'est-à-dire le rôle que l'État a joué pour maintenir la cohésion sociale - a été particulièrement active. Il faut préciser à ce niveau, que la transformation systémique à Cuba a offert un champ de rencontre particulièrement fructueux entre les études du développement et celles portant sur les économies dites en « *transition* », contribuant à une meilleure compréhension des dynamiques de changement social en période d'ajustement structurel. La spécificité cubaine tient justement à montrer le maintien du financement public de l'éducation en pleine période de contraction économique, puis à sa forte reprise ensuite, conduisant à ne pas essouffler la dynamique du développement « *endogène* » du système éducatif. Des mesures « *contrôlées* » d'ouverture économique, permettant à l'économie de disposer de nouveaux moteurs d'accumulation, en substituant par exemple le secteur sucrier par l'activité touristique, ont généré de nouvelles recettes en devises et ont rendu soutenable la continuation du précédent système éducatif, tout en lui permettant de bénéficier d'« *innovations pédagogiques* ». L'héritage du système d'État providence socialiste qui avait mis en place un système d'éducation « *complet* », n'a pas été remis en cause avec les réformes. La raison de ce phénomène atypique en période de crise est à rechercher, à notre avis, dans le refus des planificateurs d'aligner le projet de développement sur une « *régulation* » marchande, autorisant l'instauration pleine et entière d'une économie capitaliste de marché comme dans les pays en « *transition* ».

La difficulté majeure dans la relation éducation/économie n'a donc pas été de produire suffisamment de « *formés* » relativement aux besoins du système économique, mais d'utiliser de manière efficace le potentiel humain disponible et celui généré durant cette période, étant donné les changements structurels.

Dans l'optique qui a été la nôtre, c'est-à-dire partir du postulat que le système éducatif ne peut pas se désintéresser de l'emprise qu'a sur lui le système économique et les réformes structurelles, nous avons étudié principalement la correspondance entre les niveaux d'éducation nécessaires pour l'exécution du travail et les niveaux atteints par la force de travail. Cette analyse est toujours manquante dans les études portant sur le « *capital humain* », lesquelles n'apportent que des « *indicateurs* » montrant un « *degré d'adéquation* » du système éducatif au système de production à un moment donné. Le problème technique de la conceptualisation du « *capital humain* » est justement que les niveaux élevés d'abstraction théorique et d'agrégation statistique cachent la nature intrinsèque et les détails de la relation entre la formation et l'évolution de la société, eux-mêmes situés au cœur de la problématique éducation/développement. Les transformations de la planification, les marchés internes en dollars et la circulation de cette monnaie forte ou son « *équivalent national* », la monnaie librement convertible, ainsi que la métamorphose de la sphère du travail, ont amené une série d'effets

négatifs, tant au niveau proprement économique que social. En nous focalisant sur la « *situation au travail* » des « *formés* », il s'est révélé qu'une part non négligeable de la force de travail disposant d'un niveau d'éducation élevé a occupé des postes pour lesquels une formation moindre était requise. Le phénomène de « *distorsion dans la localisation sectorielle des formés* », comme conséquence d'une forte incitation de la main-d'œuvre - et de la population en général - à la recherche de revenus détenant un pouvoir d'achat plus élevé que la monnaie nationale, apparaît, à notre opinion, plus pertinent que l'idée de « *suréducation* » (« *overeducation* ») ou « *sous-utilisation* » des personnes qui ont un niveau d'éducation élevé.

Le rendement externe de l'éducation a temporairement pâti de la chaîne de déplacement descendant dans les emplois, avec une force de travail possédant un niveau de qualification plus élevé que le niveau requis. La « *nouvelle* » mobilité sociale ascendante s'est opérée, quant à elle, principalement dans les milieux urbains et à proximité des lieux touristiques, généralement sans contrepartie de l'effort de travail et de formation. Ce phénomène a altéré, d'une certaine manière, le processus « *extra-économique* » du développement, en particulier les stimulants moraux et idéologiques, dont la conscience révolutionnaire. Le problème de la valorisation de l'éducation, dans son ensemble et pas seulement sur le plan économique, est étroitement lié à celui de la hiérarchie des valeurs et de l'évolution des mentalités. La nouvelle génération des années 1990 fait face à une transformation des repères socio-économiques existants. Les choix professionnels individuels s'expriment parfois en contradiction avec ceux qui sont valorisés par la collectivité, d'où l'existence de frustration parmi la jeunesse et de manque de motivation. Le développement social ascendant commencé en 2000 a permis certes, de reconnecter le lien formation/emploi par la création « *surdimensionnée* » d'emplois sociaux, en l'accompagnant d'une nouvelle « *révolution éducationnelle* », mais cette transformation s'est réalisée alors qu'il existe une pénurie persistante de main d'œuvre motivée dans le secteur agricole.

Nous avons souligné que la motivation des travailleurs en économie planifiée est au cœur des difficultés de la valorisation productive de l'éducation. L'impact des réformes microéconomiques sur la motivation des travailleurs nous semble être un angle d'analyse pertinent. La question est précisément d'élever la productivité économique du système socialiste à l'aide de réformes microéconomiques, et par exemple le développement de mécanismes d'incitations individuelle ou collective, sans remettre en cause la volonté de construire une société égalitaire, sans divisions. La réforme structurelle des travailleurs indépendants a accru les écarts de revenu dans la population. Mais son influence va plus loin : elle bouleverse les repères sociaux, et la motivation dans ce secteur, où précisons-le, le niveau de qualification requis est généralement très faible, est telle qu'elle incite les travailleurs de l'État les plus productifs à cesser leur production. Nous affirmons que la déficience de la motivation dans le travail, rarement documentée et étudiée dans les analyses sur le « *capital humain* », est de nature à contrecarrer toute valorisation productive de l'éducation. Ce phénomène est intrinsèquement lié à la « *culture économique* » du système socialiste : en consommant une part de la production nationale sous forme de « *consommation sociale* », plutôt que la rémunération liée à la

productivité individuelle, le travailleur estime que sa propre performance influencera peu la production globale et par conséquent, aura peu d'impact sur sa consommation. Par effet chaîne, l'individu aura tendance à fournir moins d'effort pour se former, tenant compte des faibles perspectives de bénéfices monétaires et marchands, avec le risque de déboucher sur un compromis socialement régressif, sous-optimal. La conséquence serait d'altérer le rythme d'accumulation collective des connaissances dans la société.

Beaucoup de Cubains se plaignent du manque d'initiative économique. Ce problème est majeur car certaines activités pourraient valoriser l'investissement dans la formation. Est-ce qu'un encouragement à l'initiative économique et à l'activité de micro-entreprises mettrait en cause le socialisme ? Nous estimons que non, dans la mesure où l'État pourrait garder un contrôle strict sur le crédit et appliquer une régulation fiscale adaptée. L'objectif serait de concilier l'interdiction d'accumulation capitaliste privée, tout en laissant aux acteurs de l'entreprise une part des bénéfices, qui les motiveraient et les inciteraient à se former dans des secteurs plus technicisés que sociaux. Ces activités privées, de petite échelle, pourraient permettre le développement d'un tissu économique local cohérent, favorisant l'autosuffisance sur un certain nombre de produits nécessaires, et créant des revenus et des emplois qui amortiraient les variations des secteurs exportateurs. Le développement local ne doit pas être synonyme d'accumulation de capital.

S'il existe des preuves d'un manque de correspondance entre les niveaux de qualification jugés nécessaires pour l'exécution d'un travail et les niveaux atteints par la force de travail, on observe dans certains secteurs des changements récents dans les niveaux d'utilisation de la qualification des travailleurs. La restructuration de l'industrie sucrière associée à la « *technicisation du savoir sucrier* » a permis qu'une partie des travailleurs prennent part « *activement* » à la transformation de la base productive et exportatrice. La sortie de la spécialisation sucrière s'est opérée parallèlement au renforcement des secteurs de la connaissance. Mais le secteur social semble être le seul grand gagnant de la relocalisation des qualifications productives.

La biotechnologie est un champ de recherches très prometteur : il permet d'améliorer la santé par la mise au point de vaccins, d'accroître la productivité agricole et animale, et de rapporter des devises par la commercialisation des produits de la biotechnologie. Le tourisme médical à Cuba constitue un potentiel important de valorisation des connaissances qu'il convient, selon nous, d'intensifier, grâce à une stratégie de développement de pôles d'excellence dans les secteurs scientifiques. Cette industrie, encore émergente à Cuba, est susceptible de bénéficier d'une « *mobilité sanitaire* » plus massive, touchant une clientèle internationale et solvable. De plus en plus fréquemment, des patients des pays du Nord sont amenés à franchir leurs frontières pour bénéficier de soins moins chers (dentisterie, soins esthétiques,...) ou moins rares (pose de prothèses, soins aux enfants autistes,...) que dans leur pays d'origine. La spécialisation médicale du pays, offrant une disponibilité importante de praticiens de très haute qualification maîtrisant les dernières technologies de pointe, pourrait offrir des soins plus « *lourds* » (cardiologie, ophtalmologie, cancer), et concurrencer des pays comme l'Inde et la Thaïlande.

Cet aspect concurrentiel de la santé cubaine sur le marché international doit être compatible et complémentaire avec le processus « *collectif* » de valorisation des connaissances, qui lui, est dirigé selon un fort engagement internationaliste, principal facteur du processus « *hors-marché* » du développement cubain. L'exemple du programme pétrole contre médecins avec le Venezuela, qui place sur les plateaux d'une même balance deux biens de nature radicalement différente - l'énergie, matérielle, et les compétences, immatérielles - est susceptible de transformer radicalement le rapport de l'éducation à l'économie et d'apporter un « *sang neuf* » aux relations Sud-Sud, notamment dans le cadre de l'ALBA.

Les opportunités à saisir pour tenter de mieux valoriser les acquis éducatifs de Cuba sont fructueuses, et quelles que soient la solution retenue et les contraintes rencontrées, nous insistons sur le fait qu'une meilleure utilisation des qualifications des travailleurs s'appuie inmanquablement sur des pratiques de gestion qui reconnaissent les motivations intrinsèques des travailleurs cubains et la valeur de leurs réalisations. La « *Bataille des Idées* », qui constitue le processus stratégique de mobilisation des masses le plus important au cours de ces dernières années pour « *stimuler la conscience révolutionnaire* » sur les thèmes de l'éducation, la culture, la santé, et bien d'autres domaines de la vie sociale et économique, doit contribuer à la continuité du perfectionnement éducatif, aux efforts de formation continue des travailleurs, et surtout à la création d'incitations et d'autres conditions qui encouragent l'innovation et l'efficacité dans le temps. Dans ce processus, au moins deux aspects nous semblent indispensables : la préservation de la qualité du facteur humain disponible pour l'économie et un milieu professionnel et social qui permette la rétention et la valorisation des connaissances accumulées. Si transformer une population jeune en force de travail productive requiert un investissement à tous les niveaux du système éducatif, Cuba rapidement vieillissante devra absolument tirer tout le profit possible de ses ressources humaines. Selon les dynamiques de projection démographique dans les décennies à venir, la diminution du segment d'âge jeune équivaldra à moins de diplômés, et donc à une réduction du stock scolaire à valoriser dans l'économie. Le plus grand potentiel d'un pays en développement comme Cuba se situe dans sa population hautement qualifiée, il ne doit pas prendre le risque d'une déperdition du savoir.

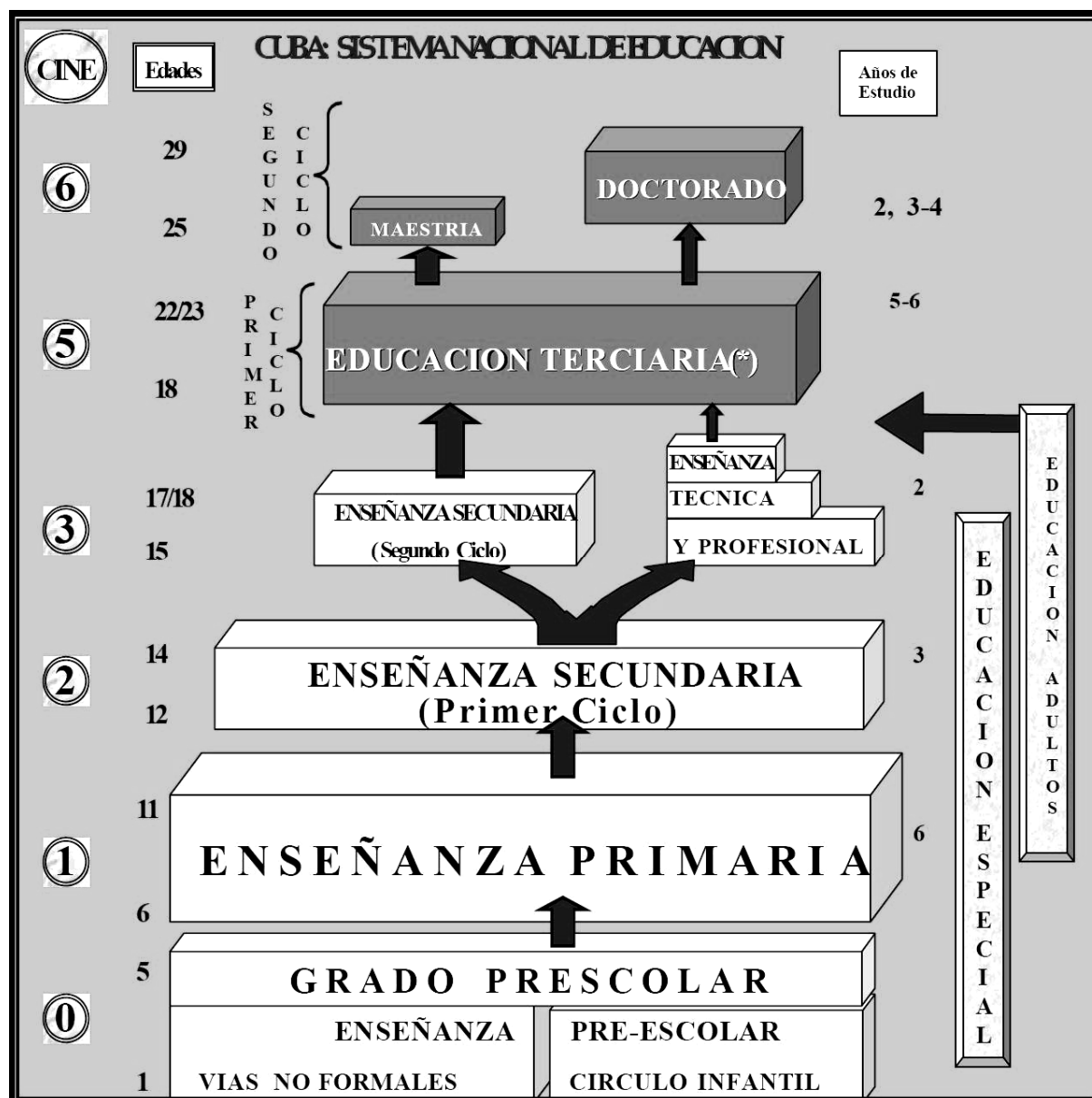
*

ABBREVIATIONS

ANAP : Association nationale des petits agriculteurs (Cuba)
 ASCE : Association pour l'étude de l'économie cubaine (États-Unis)
 ANIR : Association nationale des innovateurs et des rationalisateurs (Cuba)
 BTJ : Brigades techniques juvéniles (Cuba)
 CAEM : Conseil d'assistance économique mutuelle
 CDR : Comité de Défense de la Révolution (Cuba)
 CEDEM : Centre d'études démographiques (Cuba)
 CEE : Comité Étatiques de Statistiques Cubain
 CELADE : Centre Latino-Américain de Démographie
 CEPALC : Commission économique pour l'Amérique latine et les Caraïbes
 CIEM : Centre de Recherche de l'Économie Mondiale (Cuba)
 CIGB : Centre d'Ingénierie Génétique et de Biotechnologie (Cuba)
 CTC : Centrale des travailleurs cubains
 FMC : Fédération des Femmes Cubaines (Cuba)
 FMI : Fonds Monétaire International
 IEIT : Institut d'études et d'investigations sur le travail (Cuba)
 INIE : Institut national de recherches économiques (Cuba)
 MINED : Ministère de l'Éducation Nationale (Cuba)
 MINREX : Ministère des Relations Etrangères (Cuba)
 MINSAP : Ministère de la Santé publique (Cuba)
 MINVEC : Ministère cubain de l'Investissement et de la Coopération (Cuba)
 MES : Ministère d'Éducation Supérieure (Cuba)
 OCDE : Organisation de coopération et de développement économique
 OEI : Organisation des États ibéro-américains
 ONE : Office National des Statistiques de Cuba (Cuba)
 OIT : Organisation internationale du Travail
 OMS : Organisation mondiale de la Santé
 PNUD : Programme des Nations Unies pour le Développement
 SEAP : Société Économique des Amis du Pays
 UNIFEM : Fond de développement des Nations Unies pour la femme
 USAID : Agence états-unienne pour le Développement International

ANNEXE 2

SYSTEME NATIONAL D'ÉDUCATION



Source : Arechavaleta (2003)

ANNEXE 3

L'éducation cubaine est régie par l'article 39 de la Constitution, la loi n° 1306 de 1976, la loi n° 1307 de 1976, le décret-loi n° 67 de 1983 et le décret-loi n° 47 de 1994

Artículo 39	Article 39
<p>El Estado orienta, fomenta y promueve la educación, la cultura y las ciencias en todas sus manifestaciones. En su política educativa y cultural se atiene a los postulados siguientes:</p> <p>a) fundamenta su política educacional y cultural en los avances de la ciencia y la técnica, el ideario marxista y martiano, la tradición pedagógica progresista cubana y la universal;</p> <p>b) la enseñanza es función del Estado y es gratuita. Se basa en las conclusiones y aportes de la ciencia y en la relación mas estrecha del estudio con la vida, el trabajo y la producción. El estado mantiene un amplio sistema de becas para los estudiantes y proporciona multiples facilidades de estudio a los trabajadores a fin de que puedan alcanzar los mas altos niveles posibles de conocimientos y habilidades. La ley precisa la integración y estructura del sistema nacional de enseñanza, así como el alcance de la obligatoriedad de estudiar y define la preparación general básica que, como mínimo, debe adquirir todo ciudadano;</p> <p>c) promover la educación patriótica y la formación comunista de las nuevas generaciones y la preparación de los niños, jóvenes y adultos para la vida social. Para realizar este principio se combinan la educación general y las especializadas de carácter científico, técnico o artístico, con el trabajo, la investigación para el desarrollo, la educación física, el deporte y la participación en actividades políticas, sociales y de preparación militar;</p> <p>ch) es libre la creación artística siempre que su contenido no sea contrario a la Revolución. Las formas de expresión en el arte son libres;</p>	<p>L'État oriente, favorise et assure la promotion de l'éducation, la culture et les sciences dans toutes ses manifestations. Dans sa politique éducative et culturelle, il se conforme aux postulats suivants :</p> <p>a) il fonde sa politique éducationnelle et culturelle sur les progrès de la science et de la technologie, l'idéologie marxiste et de José Martí, la tradition pédagogique progressiste cubaine et universelle ;</p> <p>b) l'enseignement relève de la fonction de l'État et est gratuit. Il est basé sur les conclusions et les apports de la science et sur la relation la plus étroite avec l'étude de la vie, le travail et la production. L'État maintient un vaste système de bourses pour les étudiants et fournit de multiples facilités d'études aux travailleurs afin qu'ils puissent atteindre ceux par plus hauts niveaux possibles dans les connaissances et les habilités. La loi a besoin de l'intégration et de la structure du système national d'enseignement, ainsi que de la portée du caractère obligatoire des études et définit la préparation générale de base que doit acquérir au moins tout citoyen ;</p> <p>c) il faut promouvoir l'éducation patriotique et la formation communiste des nouvelles générations et la préparation les enfants, des jeunes et des adultes pour la vie sociale. Pour appliquer ces principes, l'éducation générale et l'éducation spécialisée à caractère scientifique, technique ou artistique est combinée au travail, la recherche pour l'élaboration, l'éducation physique, le sport et la participation aux activités politiques, sociales et au service militaire ;</p> <p>ch) la création artistique est libre pourvu que son contenu ne soit pas contraire à la révolution. Les formes d'expression dans l'art sont libres ;</p>

<p>d) el Estado, a fin de elevar la cultura del pueblo, se ocupa de fomentar y desarrollar la educación artística, la vocación para la creación y el cultivo del arte y la capacidad para apreciarlo;</p> <p>e) la actividad creadora e investigativa en la ciencia es libre. El Estado estimula y viabiliza la investigación y prioriza la dirigida a resolver los problemas que atañen al interés de la sociedad y al beneficio del pueblo;</p> <p>f) el Estado propicia que los trabajadores se incorporen a la labor científica y al desarrollo de la ciencia;</p> <p>g) el Estado orienta, fomenta y promueve la cultura física y el deporte en todas sus manifestaciones como medio de educación y contribución a la formación integral de los ciudadanos;</p>	<p>d) afin d'augmenter la culture du peuple, l'État s'occupe de favoriser et de développer l'éducation artistique, ainsi que les qualifications pour la création et la culture de l'art, et la capacité pour l'apprécier ;</p> <p>e) l'activité créatrice et la recherche dans les sciences est libre. L'État stimule et rend viable la recherche et donne la priorité à celle visant à résoudre les problèmes concernant l'intérêt de la société et le bénéfice du peuple ;</p> <p>f) l'État fait en sorte que les travailleurs s'incorporent au travail scientifique et au développement de la science ;</p> <p>g) l'État oriente, favorise et promeut la culture physique et le sport dans toutes ses manifestations comme moyen d'éducation et de contribution à la formation intégrale des citoyens ;</p>
--	--

ANNEXE 4

Repères chronologiques généraux

1492 : arrivée des Espagnols le 27 octobre sur la côte nord-est de l'île, peuplée à 100 000 Amérindiens
 1511-13 : début de la conquista par Velázquez, défaite du chef indien Hatuey, régime de l'encomienda
 1525 : pic du cycle de l'or, première grande révolte unissant Indiens et Africains (écrasée en 1532)
 1662 : recensement de seulement 2 000 foyers indiens vivant dans l'île
 1713 : passage du monopole de la traite hispanique (asiento) entre les mains de négriers anglais
 1762 : occupation militaire de La Havane par les Anglais, commerce avec l'Amérique du Nord
 1776 : connexion au marché des Etats-Unis indépendants, début des échanges sucre contre esclaves
 1791 : arrivée de 10 000 colons français d'Haïti, avec leurs esclaves, dans l'Orient
 1812 : échec des révoltes d'esclaves dirigées par Aponte
 1817 : pic des flux de déportations esclaves (26 000 arrivés vivantes en un an)
 1823 : annexionnisme de John Quincy Adams, secrétaire d'État du président Monroe
 1832 : construction de la première ligne de chemin de fer entre La Havane et Guines
 1841 : pic du nombre d'esclaves recensés à 436 495 (44% de la population)
 1846 : production de sucre pour la première fois supérieure à celle de café
 1847-74 : arrivée de 150 000 coolies asiatiques, surtout chinois
 1867 : Cuba premier producteur sucrier au monde (761 000 de tonnes)
 1868 : début de la première guerre d'indépendance (guerre de Dix Ans) engagée par Céspedes
 1878 : victoire des grands sucriers de l'Ouest, esclavagistes et restés fidèles à l'Espagne
 1886 : abolition de l'esclavage
 1895 : Cuba deuxième marché international des Etats-Unis
 1895-98 : guerre d'indépendance
 1898-1902 : première occupation militaire par les Etats-Unis
 1900 : implantation de la première compagnie à capitaux intégralement états-uniens, la Cuba Co.
 1901-02 : amendement Platt, cession de la base de Guantánamo et traité de Réciprocité commerciale
 1906-1912 : deuxième occupation militaire par les Etats-Unis
 1914-29 : domination du groupe J. P. Morgan & Co.
 1917-19 : troisième occupation militaire par les Etats-Unis
 1924 : 70% des sucreries propriétés des Etats-Unis, production de sucre dépassant 5 millions de tonnes
 1925 : Cuba troisième destinataire au monde des exportations de capitaux états-uniens
 1933 : événements révolutionnaires, soviets ouvriers et paysans, lutte armée contre les latifundios
 1933-58 : domination des groupes Rockefeller
 1934 : coup d'État militaire de Batista, abrogation de l'amendement Platt, système de quotas
 1953 : échec de l'assaut de la caserne Moncada
 1956 : débarquement du Granma et début de la guérilla dans la Sierra Maestra
 1959 : triomphe de la révolution le 1er janvier, première loi de réforme agraire
 1960 : attentat de la CIA à La Havane contre le bateau français La Coubre (mars), nationalisations
 1961 : échec de la tentative d'invasion mercenaire à Playa Girón, campagne d'alphabétisation
 1962 : début de l'embargo états-unien, crise des fusées, soutien au FLN
 1963 : deuxième loi de réforme agraire
 1964 : accord sur l'achat de sucre avec l'URSS et les pays socialistes (y compris la Chine).
 1968 : nouvelles nationalisations de l'« offensive révolutionnaire »
 1970 : échec de l'objectif de 10 millions de tonnes de sucre, production record (8,5 millions de tonnes)
 1972 : adhésion au Conseil d'Aide économique mutuelle (CAEM)
 1985 : découverte du vaccin contre la méningite B par une équipe de chercheurs cubains
 1986-89 : montée des tensions des relations avec l'Est et avec l'Ouest
 1988 : victoire de Cuito Cuanavale (Angola) contre l'armée sud-africaine de l'apartheid
 1990-93 : chute du PIB de -35%, début de la « période spéciale en temps de paix »
 1992 : durcissement de l'embargo par la loi Torricelli
 1993 : dépénalisation de la détention de devises ou dollarisation
 1994 : début de la recuperación économique
 1996 : nouveau durcissement de l'embargo par la loi Helms-Burton
 2002 : début du processus de « sortie » de la spécialisation sucrière

2004 : embargo états-unien durci, dé-dollarisation, accords avec la Chine, signature de l'ALBA
2005 : dépassement pour la première fois du niveau de PIB de 1989
2006 : passation des fonctions de chef de l'État et du Parti de Fidel à Raúl Castro
2008 : Raúl Castro est premier vice-président du Conseil d'État et du Conseil des ministres

Source : Herrera (2007).

ANNEXE 5

Calcul du nombre moyen d'années d'études de la population active

On assigne à chaque niveau d'enseignement le nombre d'années correspondant : 6 pour le primaire, 9 pour le secondaire basique, 12 pour le secondaire supérieur et 17 pour le supérieur.

La formule s'écrit :

$$AEPA_t = 6 \cdot P_t + 9 \cdot SB_t + 12 \cdot SS_t + 17 \cdot S_t$$

Avec :

$AEPA_t$ = nombre d'années moyen d'éducation de la population active à l'année t.

P_t = pourcentage de la population active ayant atteint le niveau primaire à l'année t

SB_t = pourcentage de la population active ayant atteint le niveau secondaire basique à l'année t

SS_t = pourcentage de la population active ayant atteint le niveau secondaire supérieur à l'année t

S_t = pourcentage de la population active poursuivant des études universitaires à l'année t

Résultats

1953 : 2,00	1970 : 6,02	1980 : 8,64	1990 : 10,16	2000 : 10,81
1960 : 4,79	1971 : 6,04	1981 : 8,84	1991 : 10,24	2001 : 10,90
1961 : 4,8	1972 : 6,06	1982 : 9,12	1992 : 10,31	2002 : 10,99
1962 : 4,81	1973 : 6,08	1983 : 9,34	1993 : 10,38	2003 : 11,06
1963 : 4,82	1974 : 6,11	1984 : 9,57	1994 : 10,46	2004 : 11,1
1964 : 4,83	1975 : 6,13	1985 : 9,73	1995 : 10,53	2005 : 11,15
1965 : 4,84	1976 : 6,75	1986 : 9,90	1996 : 10,61	2006 : 11,27
1966 : 5,05	1977 : 7,43	1987 : 9,96	1997 : 10,68	
1967 : 5,28	1978 : 8,18	1988 : 10,03	1998 : 10,75	
1968 : 5,52	1979 : 8,42	1989 : 10,09	1999 : 10,71	
1969 : 5,76				

Source : Fernández de Bulnes (2003)

ANNEXE 6

Comment atteindre les enfants des zones rurales – Cuba

Le gouvernement cubain a élaboré des stratégies explicitement destinées à atteindre les enfants qui ont eu peu de chances d'être bien desservis par le modèle scolaire standard, notamment les enfants vivant dans des zones rurales reculées, par exemple les zones montagneuses, ainsi que les enfants ayant des handicaps et d'autres besoins spécifiques. Au total, Cuba compte environ 2 000 écoles ayant moins de dix élèves, généralement situées dans des zones reculées. Ces petites écoles proposent un enseignement dans des classes à niveaux multiples jusqu'en quatrième année, dispensé par des enseignants qui ont été formés à exercer dans ce type de classes. Quant aux résultats scolaires, il n'existe pas de différences statistiques sensibles entre zones rurales et urbaines. Il n'y a pas d'abandons scolaires au niveau du primaire.

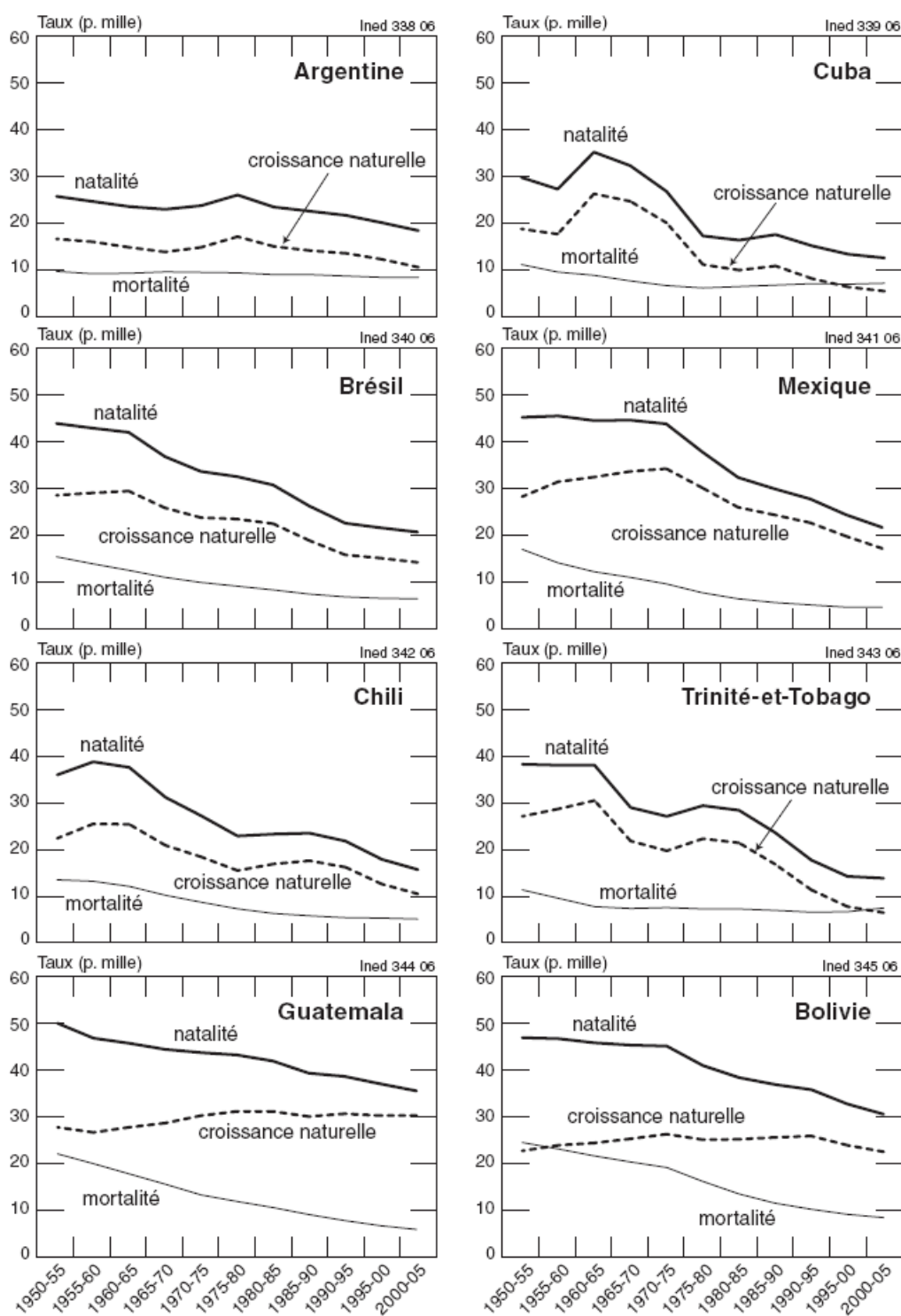
Ces résultats remettent en question la notion selon laquelle les écoles doivent avoir une certaine taille pour être efficaces. Peut-être plus important encore, ils remettent aussi en question la conception qui attribue une qualité nécessairement inférieure aux écoles rurales. Dans le cas de Cuba, les écoles rurales disposent de ressources humaines et physiques de niveaux adéquats ainsi que de caractéristiques particulières répondant à leurs besoins. En retour, elles dispensent une éducation qui contribue au développement des zones rurales, ce qui motive les familles, les enseignants et les élèves.

Afin de dissuader les populations rurales d'émigrer vers les zones urbaines, un plan spécial a été élaboré pour assurer l'éducation dans les régions montagneuses. Il a été prévu de faire assurer aux écoles la totalité du cycle éducatif, avec des programmes d'études adaptés aux besoins locaux. Pour assurer la stabilité du personnel enseignant dans les écoles rurales, le système encourage le volontariat d'enseignants qui s'engagent à rester dans la région pendant deux années ou plus. Les jeunes enseignants qui vivent dans ces zones rurales bénéficient de certains avantages : aide à la construction de logements, radios, éclairage, etc.

Quelque 725 000 personnes, dont 152 000 élèves, vivent dans les régions montagneuses de Cuba. Elles sont desservies par 27 établissements pré-scolaires et 2 400 écoles primaires, dont certaines ne comptent pas plus de quatre enfants, 27 établissements d'éducation spécifique, 89 écoles secondaires du premier cycle et 17 écoles préuniversitaires. Les établissements d'enseignement sont mis en place dans le cadre de plans régionaux. Les infrastructures et les services ont été développés pour attirer les gens dans ces régions, allant de pair, par exemple, avec des incitations à la production, telles que les coopératives habilitées à recevoir des crédits de l'Etat.

Source : Gasperini (2001, p. 8).

ANNEXE 7

Exemples de transition démographique en Amérique latine et dans la Caraïbe 1950-2005

Source : CELADE (Disponible sur : http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm)

ANNEXE 8

Nombre moyen d'enfants par femme en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004

Sous-régions et pays	Nombre moyen d'enfants par femme										
	1950-1954	1955-1959	1960-1964	1965-1969	1970-1974	1975-1979	1980-1984	1985-1989	1990-1994	1995-1999	2000-2004
Méso-Amérique	6,87	6,93	6,83	6,75	6,47	5,48	4,54	3,97	3,51	3,03	2,71
Costa Rica	6,72	7,11	7,22	5,80	4,35	3,78	3,53	3,37	2,95	2,58	2,28
Guatemala	7,00	6,60	6,50	6,30	6,20	6,20	6,10	5,70	5,45	5,00	4,60
Honduras	7,50	7,50	7,42	7,42	7,05	6,60	6,00	5,37	4,92	4,30	3,72
Mexique	6,87	6,96	6,82	6,82	6,60	5,40	4,30	3,70	3,20	2,70	2,40
Nicaragua	7,33	7,33	7,33	7,10	6,79	6,40	6,00	5,20	4,60	3,90	3,30
Panama	5,68	5,89	5,92	5,62	4,94	4,05	3,52	3,20	2,87	2,79	2,70
Salvador	6,46	6,81	6,85	6,62	6,10	5,60	4,50	3,90	3,52	3,17	2,88
Caraïbe	5,26	5,21	5,50	5,06	4,41	3,66	3,46	3,20	2,79	2,61	2,50
Antilles néerlandaises	5,65	5,15	4,40	3,30	2,65	2,45	2,36	2,30	2,28	2,10	2,05
Bahamas	4,05	4,31	4,50	3,79	3,44	3,22	3,16	2,62	2,60	2,40	2,29
Barbade	4,67	4,67	4,26	3,45	2,74	2,19	1,92	1,75	1,60	1,50	1,50
Belize	6,65	6,55	6,45	6,35	6,25	6,20	5,40	4,70	4,35	3,60	3,15
Cuba	4,10	3,68	4,67	4,29	3,55	2,13	1,83	1,83	1,60	1,55	1,61
Dominique	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Grenade	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Guadeloupe	5,61	5,61	5,61	5,22	4,49	3,06	2,55	2,45	2,10	2,10	2,10
Guyana	6,68	6,77	6,15	6,11	4,90	3,94	3,26	2,70	2,55	2,45	2,31
Guyane française	5,00	4,92	5,02	5,00	4,18	3,30	3,58	3,73	4,05	3,83	3,33
Haïti	6,30	6,30	6,30	6,00	5,76	5,96	6,21	5,94	4,79	4,38	3,98
Jamaïque	4,22	5,08	5,64	5,78	5,00	4,00	3,55	2,87	2,76	2,50	2,36
Martinique	5,71	5,71	5,45	5,00	4,08	2,65	2,14	2,14	1,94	1,90	1,90
Porto Rico	4,97	4,82	4,37	3,41	2,99	2,76	2,46	2,26	2,18	1,99	1,89
République dominicaine	7,40	7,40	7,32	6,68	5,63	4,70	4,24	3,61	3,16	2,88	2,73
Sainte-Lucie	6,00	6,94	6,79	6,48	5,69	5,20	4,20	3,65	3,15	2,40	2,27
Suriname	6,56	6,56	6,56	5,95	5,29	4,20	3,70	2,92	2,45	2,62	2,45
Trinité-et-Tobago	5,30	5,30	4,99	3,79	3,45	3,40	3,22	2,80	2,10	1,65	1,55
Pays andins	6,72	6,72	6,75	6,28	5,44	4,83	4,19	3,71	3,39	3,07	2,82
Bolivie	6,75	6,75	6,63	6,56	6,50	5,80	5,30	5,00	4,80	4,32	3,96
Colombie	6,76	6,76	6,76	6,18	5,00	4,34	3,69	3,17	3,01	2,80	2,62
Équateur	6,70	6,70	6,70	6,50	6,00	5,40	4,70	4,00	3,40	3,10	2,82
Pérou	6,85	6,85	6,85	6,56	6,00	5,38	4,65	4,10	3,70	3,20	2,86
Venezuela	6,46	6,46	6,66	5,90	4,94	4,47	3,96	3,65	3,25	2,94	2,72
Cône Sud et Brésil	5,35	5,42	5,45	4,85	4,35	4,04	3,63	3,09	2,68	2,50	2,36
Argentine	3,15	3,13	3,09	3,05	3,15	3,44	3,15	3,05	2,90	2,63	2,35
Brésil	6,15	6,15	6,15	5,38	4,72	4,31	3,80	3,10	2,60	2,45	2,35
Chili	4,95	5,49	5,44	4,44	3,63	2,80	2,67	2,65	2,55	2,21	2,00
Paraguay	6,50	6,50	6,55	6,30	5,65	5,15	5,25	4,90	4,55	4,17	3,87
Uruguay	2,73	2,83	2,90	2,80	3,00	2,89	2,57	2,53	2,49	2,40	2,30
Ensemble	5,89	5,94	5,97	5,55	5,05	4,50	3,93	3,43	3,03	2,75	2,55

Sources : estimations du CELADE (http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm). Les données relatives aux Caraïbes anglophones sont tirées des données des Nations unies (2005).

ANNEXE 9

Taux d'accroissement naturel en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004

Sous-régions et pays	Taux d'accroissement naturel (pour mille)										
	1950-1954	1955-1959	1960-1964	1965-1969	1970-1974	1975-1979	1980-1984	1985-1989	1990-1994	1995-1999	2000-2004
Méso-Amérique	28,4	31,1	32,2	33,1	33,4	30,3	26,8	25,3	23,9	21,3	18,9
Costa Rica	31,1	33,2	34,1	28,1	23,7	24,5	25,2	24,5	20,6	17,4	15,1
Guatemala	28,0	26,9	28,0	28,9	30,5	31,4	31,4	30,3	30,9	30,5	29,7
Honduras	30,0	31,7	33,0	34,2	33,6	33,8	33,4	32,3	31,0	28,1	24,9
Mexique	28,3	31,5	32,5	33,7	34,3	30,2	26,0	24,4	22,7	19,8	17,2
Nicaragua	31,2	32,4	33,4	33,8	34,6	34,5	34,1	31,6	29,8	27,0	24,0
Panama	26,6	29,4	30,6	30,3	28,1	24,7	22,9	21,8	19,8	19,0	17,6
Salvador	28,2	31,4	32,8	33,1	31,6	28,9	22,8	22,8	22,9	21,6	19,3
Caraïbe	22,1	23,3	26,6	24,9	22,0	18,9	18,7	18,0	15,2	13,8	12,9
Antilles néerlandaises	29,3	26,1	21,2	15,5	13,7	14,9	13,9	13,1	12,6	9,9	8,8
Bahamas	27,9	27,0	30,1	25,3	23,2	21,9	21,1	17,8	17,0	13,6	11,3
Barbade	19,6	21,5	19,9	15,3	12,0	9,1	9,4	7,0	5,1	4,6	4,4
Belize	37,0	33,8	32,4	32,2	32,9	34,4	31,7	30,3	29,3	24,9	21,8
Cuba	18,7	17,6	26,2	24,6	20,0	11,1	9,9	10,8	8,1	6,3	5,4
Dominique	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Grenade	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Guadeloupe	25,9	28,5	28,4	24,6	21,5	12,7	13,5	13,0	11,7	11,5	10,0
Guyana	25,3	28,0	27,4	29,0	24,7	22,3	20,6	16,8	16,3	15,3	12,9
Guyane française	20,8	18,5	18,4	21,5	21,7	18,5	22,5	24,9	27,8	25,3	20,8
Haïti	16,0	17,9	19,7	20,1	20,9	24,6	27,3	27,5	21,6	21,1	20,6
Jamaïque	23,3	29,4	30,5	28,8	24,3	21,4	20,2	17,3	17,7	15,9	14,8
Martinique	26,6	29,4	27,1	23,6	18,6	10,6	10,2	11,9	10,3	8,9	6,9
Porto Rico	27,5	26,4	24,3	20,2	17,8	17,4	14,0	11,6	9,9	7,9	6,0
Rép. dominicaine	30,2	33,1	34,7	32,9	29,3	26,9	26,6	24,6	22,1	20,1	19,0
Sainte-Lucie	22,7	31,6	33,5	34,8	29,9	26,7	24,8	19,8	20,1	14,9	14,5
Suriname	31,2	33,0	34,1	31,2	27,1	22,2	23,4	19,0	16,3	17,8	15,8
Trinité-et-Tobago	27,0	28,6	30,4	21,7	19,6	22,2	21,3	16,7	11,2	7,6	6,3
Pays andins	29,0	30,2	31,4	30,0	27,2	26,5	24,7	23,3	21,8	19,7	17,7
Bolivie	22,6	23,8	24,3	25,2	26,2	25,0	25,1	25,5	25,8	23,8	22,4
Colombie	31,2	32,3	32,8	31,0	26,0	24,9	23,2	21,4	20,5	18,7	16,8
Équateur	26,2	27,8	29,4	29,7	29,1	28,4	26,7	24,2	21,7	20,3	18,3
Pérou	25,5	27,1	28,7	28,0	27,8	27,1	24,7	23,5	22,3	19,7	17,1
Venezuela	34,0	34,1	35,7	32,4	28,5	28,3	26,5	25,3	22,1	19,6	17,8
Cône Sud et Brésil	25,1	25,7	25,9	23,0	21,6	21,6	20,8	18,0	15,6	14,6	13,5
Argentine	16,2	15,6	14,4	13,4	14,4	16,7	14,6	13,7	13,1	11,8	10,1
Brésil	28,6	29,1	29,5	25,9	23,8	23,5	22,5	18,9	15,8	15,1	14,2
Chili	22,5	25,6	25,5	21,0	18,5	15,6	17,0	17,7	16,3	12,7	10,6
Paraguay	31,2	29,5	29,5	28,9	27,9	28,0	31,0	29,9	28,1	25,9	24,5
Uruguay	10,7	11,9	12,4	10,9	11,2	10,1	8,5	8,3	8,4	8,2	7,5
Ensemble	26,4	27,5	28,5	26,9	25,6	24,5	22,9	20,9	18,8	17,3	15,6

Sources : estimations du CELADE (http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm). Les données relatives aux Caraïbes anglophones sont tirées des données des Nations unies (2005).

ANNEXE 10

Espérance de vie à la naissance en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004

Sous-régions et pays	Espérance de vie à la naissance (en années)										
	1950-1954	1955-1959	1960-1964	1965-1969	1970-1974	1975-1979	1980-1984	1985-1989	1990-1994	1995-1999	2000-2004
Méso-Amérique	49,3	53,5	56,7	58,8	61,3	63,8	66,2	68,5	70,7	72,5	73,8
Costa Rica	57,3	60,2	63,0	65,6	68,1	71,0	73,8	75,2	76,2	77,3	78,1
Guatemala	42,0	44,2	47,0	50,1	53,9	56,2	58,3	60,9	63,6	66,3	68,9
Honduras	41,8	44,6	48,0	51,0	54,1	57,7	61,6	65,4	67,7	69,8	71,0
Mexique	50,7	55,3	58,5	60,3	62,6	65,3	67,7	69,8	71,8	73,6	74,8
Nicaragua	42,3	45,4	48,6	51,9	55,2	57,6	59,5	62,2	66,1	68,0	69,5
Panama	55,3	59,3	62,0	64,3	66,5	69,0	70,8	71,9	72,9	73,8	74,7
Salvador	45,3	48,6	52,3	55,9	58,3	57,1	57,1	63,4	67,1	69,4	70,6
Caraïbe	53,3	56,6	59,3	61,8	63,9	65,7	66,6	67,6	68,3	69,5	70,5
Antilles néerlandaises	60,5	64,4	66,6	68,3	70,4	72,1	73,8	74,5	74,6	75,5	76,3
Bahamas	59,8	62,4	64,2	65,8	66,5	67,3	68,1	69,6	68,7	67,3	67,1
Barbade	57,2	62,6	65,9	67,6	69,4	71,3	73,2	74,6	75,4	76,4	77,2
Belize	57,7	60,2	62,7	65,2	67,6	69,7	71,2	72,3	72,5	72,5	71,4
Cuba	59,5	62,4	65,4	68,6	71,0	73,1	74,3	74,6	74,8	76,2	77,1
Dominique	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Grenade	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Guadeloupe	56,5	61,6	64,6	65,8	67,8	69,9	72,5	73,6	75,9	77,3	78,3
Guyana	52,3	54,8	57,3	59,2	60,0	60,7	61,0	62,1	63,8	63,6	63,2
Guyane française	53,3	56,1	59,4	64,2	65,7	66,5	69,4	71,2	72,8	74,2	75,1
Haïti	37,6	40,7	43,6	46,3	48,5	50,7	51,9	53,6	55,4	57,2	59,2
Jamaïque	58,5	62,6	65,6	67,5	69,0	70,1	71,2	72,5	73,7	74,8	75,7
Martinique	56,6	60,8	64,2	66,7	69,2	71,8	74,2	76,3	77,6	78,8	79,1
Porto Rico	64,3	68,5	69,6	71,1	72,2	73,4	73,8	74,6	73,9	74,9	75,6
République dominicaine	46,0	50,0	53,6	57,0	59,9	62,1	63,2	65,1	67,0	68,6	70,1
Sainte-Lucie	54,1	56,8	59,7	62,5	65,3	68,0	70,5	71,0	71,4	71,5	72,5
Suriname	56,0	58,7	60,5	62,5	64,0	65,1	67,1	68,2	69,0	70,1	71,1
Trinité-et-Tobago	59,1	61,8	64,9	65,4	65,9	68,3	70,2	72,1	71,9	72,1	71,3
Pays andins	48,7	52,1	54,9	57,3	59,7	62,1	64,8	66,8	68,3	70,0	71,4
Bolivie	40,4	41,9	43,5	45,1	46,7	50,1	53,9	57,3	60,0	62,0	63,8
Colombie	50,6	55,1	57,9	60,0	61,7	64,0	66,8	67,9	68,6	70,7	72,2
Équateur	48,4	51,4	54,7	56,8	58,9	61,4	64,5	67,5	70,0	72,3	74,2
Pérou	43,9	46,3	49,1	51,5	55,5	58,5	61,6	64,4	66,7	68,3	69,8
Venezuela	55,2	58,1	61,0	63,8	66,1	67,7	68,8	70,5	71,5	72,2	72,8
Cône Sud et Brésil	54,3	56,4	58,3	59,9	61,7	63,6	65,3	67,0	68,8	70,5	72,0
Argentine	62,7	64,7	65,5	66,0	67,4	68,8	70,2	71,0	72,1	73,2	74,3
Brésil	51,0	53,4	55,9	57,9	59,8	61,8	63,6	65,5	67,5	69,4	71,0
Chili	54,8	56,2	58,1	60,6	63,6	67,2	70,7	72,7	74,3	75,7	77,7
Paraguay	62,6	63,2	64,4	65,0	65,9	66,5	67,1	67,6	68,5	69,7	70,8
Uruguay	66,3	67,2	68,4	68,6	68,8	69,6	71,0	72,1	73,0	74,1	75,2
Ensemble	51,4	54,3	56,8	58,8	60,9	63,0	64,9	66,7	68,3	70,2	71,5

Sources : estimations du CELADE (http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm). Les données relatives aux Caraïbes anglophones sont tirées des données des Nations unies (2005).

ANNEXE 11

Taux de mortalité infantile en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004

Sous-régions et pays	Taux de mortalité infantile (pour mille)										
	1950-1954	1955-1959	1960-1964	1965-1969	1970-1974	1975-1979	1980-1984	1985-1989	1990-1994	1995-1999	2000-2004
Méso-Amérique	126,5	108,7	95,5	85,7	74,8	62,3	51,8	43,0	35,5	29,4	22,9
Costa Rica	93,8	87,7	81,3	67,7	52,5	30,4	19,2	17,4	14,5	11,8	10,5
Guatemala	140,8	133,8	126,7	115,5	102,5	90,9	79,3	67,1	54,8	45,5	38,6
Honduras	169,3	153,9	135,5	119,0	103,7	81,0	65,0	53,0	43,0	35,0	31,2
Mexique	121,2	101,5	88,0	79,4	69,0	56,8	47,0	39,5	33,1	27,7	20,5
Nicaragua	172,3	150,7	131,3	113,8	97,9	90,1	79,8	65,0	48,0	35,0	30,1
Panama	93,0	74,9	62,7	51,6	43,7	36,3	31,6	29,6	27,0	23,7	20,6
Salvador	151,1	137,0	122,7	110,3	105,0	95,0	77,0	54,0	40,2	32,0	26,4
Caraïbe	115,5	100,3	87,8	77,9	68,3	57,5	48,6	42,1	34,9	30,5	26,9
Antilles néerlandaises	69,0	51,0	42,0	35,0	28,0	22,0	18,0	17,0	16,3	14,2	12,6
Bahamas	78,8	56,3	48,3	41,2	38,2	35,4	29,6	23,1	20,4	19,1	17,7
Barbade	132,0	87,0	61,0	46,0	33,0	27,0	16,9	15,2	14,0	12,4	10,9
Belize	88,0	78,0	69,0	60,0	52,0	45,0	39,3	35,9	34,6	33,3	31,1
Cuba	80,6	69,9	59,4	49,7	38,5	22,3	17,4	15,9	15,3	9,6	6,1
Dominique	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Grenade	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Guadeloupe	79,5	60,0	48,9	44,9	38,5	31,9	24,7	22,0	9,2	8,3	7,4
Guyana	119,0	105,0	95,0	82,0	79,0	67,0	69,3	65,6	56,7	55,6	51,2
Guyane française	103,4	89,1	73,1	51,4	45,9	42,9	32,0	25,0	19,9	16,4	14,3
Haïti	219,6	193,5	176,2	165,2	152,2	139,2	122,1	100,1	74,1	66,1	59,1
Jamaïque	91,9	78,3	61,4	51,6	45,0	37,0	30,5	27,0	24,3	21,9	19,9
Martinique	64,7	55,7	47,7	42,3	34,7	21,9	14,0	10,1	7,6	7,0	6,8
Porto Rico	63,4	51,4	44,8	33,3	25,3	19,7	17,2	13,8	11,6	11,0	10,3
République dominicaine	149,4	132,2	117,5	105,0	93,5	84,3	62,5	54,1	46,6	40,0	34,4
Sainte-Lucie	114,6	105,3	81,1	47,7	39,1	29,3	22,7	20,1	16,9	16,9	14,8
Suriname	89,2	76,2	63,5	54,6	48,8	44,0	40,3	36,1	33,4	29,1	25,7
Trinité-et-Tobago	76,0	63,0	48,0	45,6	41,1	32,0	25,3	19,7	16,3	15,1	14,1
Pays andins	135,1	120,4	107,3	96,5	85,1	71,3	59,6	49,6	41,2	33,9	27,8
Bolivie	175,7	169,7	163,6	157,5	151,3	131,2	109,2	90,1	75,1	66,7	55,6
Colombie	123,2	105,3	92,1	82,2	73,0	56,7	48,4	41,4	35,2	30,0	25,6
Équateur	139,5	129,4	119,2	107,1	95,0	82,4	68,5	55,5	44,2	33,3	24,9
Pérou	158,6	148,2	136,1	126,3	110,3	99,1	81,6	68,0	55,5	42,1	33,4
Venezuela	106,4	89,0	72,8	59,5	48,7	39,3	33,6	26,9	23,1	20,7	17,5
Cône Sud et Brésil	116,1	106,7	97,6	89,7	80,0	68,6	54,8	45,5	37,4	30,6	24,2
Argentine	65,9	60,4	59,7	57,4	48,1	39,1	32,2	27,1	24,4	21,8	15,0
Brésil	134,7	121,9	109,4	100,1	90,5	78,8	63,3	52,4	42,5	34,1	27,3
Chili	120,3	118,3	109,0	89,2	68,6	45,2	23,7	18,4	14,1	11,5	8,0
Paraguay	73,4	69,7	62,3	58,6	53,1	51,0	48,9	46,7	43,3	39,2	37,0
Uruguay	57,4	53,0	47,9	47,1	46,3	42,4	33,5	22,6	20,1	17,5	13,1
Ensemble	126,2	112,7	100,8	91,1	80,7	69,0	56,9	47,1	38,7	32,1	26,0

Sources : estimations du CELADE (http://www.eclac.cl/celade/proyecciones/basedatos_BD.htm). Les données relatives aux Caraïbes anglophones sont tirées des données des Nations unies (2005).

ANNEXE 12

Personnel médical cubain à l'étranger – effort de solidarité internationale (1960-2006)

Régions géographiques/ Pays	1960-1970	1971-1980	1981-1990	1991-2000	2001-2006
Afrique					
Afrique du Sud				1 454	1 800
Algérie	367	392	730	64	40
Angola		2 376	5 815	748	669
Bénin		37	130	9	
Botswana			28	448	477
Burkina Faso			57	37	182
Burundi			76	94	29
Cap-Vert		32	82	293	199
Congo		98	159	18	3
Djibouti				115	10
Éthiopie		887	2 420		85
Erythrée					149
Gabon					19
Gambie				273	1 144
Ghana			81	396	876
Guinée Bissau		191	503	215	24
Guinée Conakry	25	94	48	182	19
Guinée Équatoriale		53	46	126	749
Lesotho					43
Liberia					1
Libye		538	1 718		
Mali		29	63	3	528
Mozambique		91	388	657	433
Namibie				532	678
Niger				30	384
Nigeria				140	10
Ouganda			75	91	22
Sahara occidental		33	311	116	33
Seychelles (îles des)			66	118	130
Sierra Leone					1
Somalie		77			
São Tomé		55	156	82	49
Tanzanie	6	210	213	102	11
Zambie			205	907	193
Zimbabwe			63	85	689
TOTAL	398	5 193	13 533	7 335	9 680
Amérique du Nord, Amériques					
centrale et Caraïbes					
Antigua et Barbuda					37
Antilles néerlandaises				1	
Argentine				16	18
Aruba					558
Bahamas					82
Belize					6
Bolivie				315	905
Bonaire (île de)				27	77
Brésil				643	1
Barbade (la)				1	115
Chili					
Colombie				12	46
Costa Rica				166	45
Dominique (la)				12	80
Équateur				12	11
États-Unis				54	88
Grenade (la)				21	2 205

Grenadines				13	
Guatemala				12	167
Guyane		95	415	630	
Haïti				334	1 156
Honduras				624	701
Jamaïque				204	51
Mexique				198	112
Nicaragua		215	3 871	90	375
Panama				647	20
Paraguay				3	8
Pérou				63	25
République Dominicaine				3	109
Salvador				128	31
Sainte-Lucie				4	50
Saints Kitts et Nevis				1	54
Saint-Vincent et les Grenadines				17	23
Surinam				13	2 669
Trinidad et Tobago				3	196
Turc et Caïcos				2	2
Venezuela				543	31 057
TOTAL		310	4 286	4 812	41 184
Asie et Moyen Orient					
Afghanistan			7	13	
Bhoutan				9	3
Cambodge			51	7	23
Iran				24	
Iraq		697	2 956	187	6
Koweït			27		
Laos			115	22	16
Maldives (îles des)			4	20	4
Nauru					11
Qatar				13	71
Sri Lanka			39	50	
Tchad					69
Timor					
Turkménistan				3	
Viêt Nam		8	141	9	
Yemen		815	278	405	264
TOTAL		1 520	3 618	762	485
Europe					
Espagne				51	24
Finlande				2	
Italie				8	4
Kosovo				11	11
Portugal				29	29
RFA				1	
Russie			52	10	
Suisse				16	8
Ukraine				22	32
TOTAL			52	150	108
TOTAL GENERAL	398	7 023	24 189	13 059	51 457

Source : calculs de l'auteur, d'après MINSAP (2006).

ANNEXE 13

Données sur la scolarisation, la poursuite des études et les résultats aux tests internationaux en langue maternelle et mathématiques

Taux de scolarisation bruts des enfants de 6-11 et 12-14 ans à Cuba entre 1990 et 2004

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
6 - 11 ans	100	99,7	99,8	99,3	99,5	99,2	99,7	99,4	99,3	99,3	99,1	99,3	99,5	99,5	99,7
12 - 14 ans	94,3	94,1	93,8	92,3	91,9	90,7	92,3	92,9	94,6	95,8	96,3	95,8	96,8	97,9	97,9

Source : ONE (2004).

Poursuite des études au 1^{er} niveau d'enseignement secondaire de 1990 à 2002 à Cuba

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002
Pré-universitaire	57,2	49,3	36,5	34,7	36,7	39,7	42,5	43,4	42,7	42,4	43,8	44,5	46,7
Technique	27,9	43,3	56,5	55,4	49,7	52,2	50,2	54,8	55,6	56,9	55,6	55,3	53,0
Abandons	5,5	6,5	7,1	7,8	13,4	7,2	5,7	1,8	1,7	0,7	0,5	0,2	0,3

Sources : ONE (1996, 1998), MINED (2003).

Taux brut de scolarisation dans l'enseignement supérieur à Cuba entre 1990 et 2005

1990-91	1995-96	2001-02	2004-05
16,9	10,8	16,3	37,6

Sources : ONE (2004) et MES (2005).

Résultats des tests internationaux en langue maternelle et mathématiques

	Troisième degré (8 ans) – Langue maternelle						Quatrième degré (9 ans) – Langue maternelle					
	Total	grandes villes	zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé	Total	grandes villes	zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé
Argentine	263	278	263	244	261	287	282	296	283	259	281	313
Bolivie	232	246	242	217	242	246	233	246	237	223	232	271
Brésil	256	264	256	237	254	284	277	286	277	265	275	304
Chili	259	257	265	233	253	274	286	283	292	264	276	303
Colombie	238	258	228	234	230	263	265	276	261	258	261	283
Cuba	343	346	347	333	346	-	349	358	347	335	353	-
Equateur	218	240	217	196	215	258	245	269	244	212	242	285
Honduras	216	232	224	209	225	250	238	257	249	227	252	267
Mexique	224	242	230	216	228	273	252	272	260	243	259	295
Paraguay	229	-	240	222	235	256	251	-	265	243	260	281
Pérou	222	250	224	207	227	256	240	257	252	222	247	276
Rép. dom.	220	246	212	217	221	230	232	257	228	227	240	234
Venezuela	242	250	241	241	240	253	249	261	248	247	247	259
	Troisième degré (8 ans) – Mathématiques						Quatrième degré (9 ans) – Mathématiques					
	Total	grandes villes	zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé	Total	grandes villes	zones urbaines	zones rurales	secteur public	secteur privé
Argentine	251	271	251	235	250	272	269	292	269	253	269	293
Bolivie	240	245	245	233	243	253	245	249	248	239	245	265
Brésil	247	253	247	228	245	275	269	273	269	257	266	296
Chili	242	240	245	227	237	251	265	263	268	246	257	277
Colombie	240	242	235	245	233	251	258	262	252	246	251	268
Cuba	351	351	354	345	353	-	353	358	353	341	355	-
Equateur	211	227	210	194	210	236	231	245	231	209	230	254
Honduras	218	229	230	212	229	230	231	242	239	225	241	243
Mexique	236	251	238	231	238	268	256	269	261	249	261	289
Paraguay	232	-	237	229	234	244	248	-	256	243	252	270
Pérou	215	221	220	205	217	242	229	240	235	220	232	265
Rép. dom.	225	234	222	222	229	224	234	246	231	232	234	238
Venezuela	220	227	219	215	219	226	226	226	226	224	226	228

Notes : Les scores obtenus sur 100 classes et 4 000 élèves correspondent à des moyennes par enseignement.
Sources : UNESCO – LLCE et OREALC (1998, 2002).

ANNEXE 14

Répartition des diplômés universitaires par enseignement en Amérique latine au début des années 1990 (% du total)

	Cuba (1995)	Mexique (1990)	Brésil (1993)	Colombie (1991)	Chili (1995)
Humanitaire	1,4	2	8	1	4
Pédagogie/Professorat	35,2	16	9	20	13
Arts	0,5	2	1	3	3
Droit	1,1	7	10	8	2
Sciences sociales	3,7	7	9	5	11
Economie	3,7	21	22	26	28
Sciences naturelles et mathématiques	1,4	3	2	1	2
Ingénierie/ Technique	14,8	20	10	21	20
Médecine	23,5	10	10	9	8
Agriculture	5,7	4	3	3	4
Autres (sports, arts...)	9,1	8	16	3	4

Source : Madrid-Aris (2002).

Répartition des inscrits universitaires par enseignement en Amérique latine (% du total), 2002.

	Cuba	Mexique	Brésil (2003)	Colombie	Chili
Pédagogie/Professorat	31,3	11,3	12,6	11,6	12,9
Arts	0,08	3,6	8,9	3,4	6,3
Droit	15,0	41,7	43,1	41,6	34,9
Sciences sociales					
Economie					
Ingénierie/ Technique (industries, construction)	11,0	18,6	7,8	29,2	31,4
Sciences naturelles et mathématiques	3,1	12,5	11,1	3,0	1,6
Médecine	27,8	8,0	10,2	9,2	7,9
Sciences agricoles	4,5	2,1	1,8	1,9	5,0
Autres (sports, arts...)	7,22	2,2	4,5	0,1	0

Source : UNESCO (2005).

ANNEXE 15

Niveau professionnel de la force de travail en Amérique latine (% du total), années variées.

Pays	Professionnels, techniciens supérieurs	Managers et personnel d'encadrement	Employés, ouvriers	Déviati on relative : $d_{ij} = s_{ij} - s_i / s_i$
Bolivie (1996)	13,9	4,1	4,2	0,93
Chili (1997)	9,0	3,5	14,4	0,97
Colombie (1997)	14,1	1,8	12,6	1,28
Costa Rica (1997)	10,9	4,5	7,4	0,44
Cuba (1997)	21,4	7,8	4,6	2,67
Rép Dom. (1997)	4,7	1,4	4,5	1,61
Salvador (1997)	8,9	2,1	4,6	1,01
Honduras (1997)	6,4	2,3	4,1	1,26
Mexique (1997)	13,4	2,1	5,8	0,88
Panama (1997)	12,9	6,3	10,3	1,26
Paraguay (1994)	8,9	4,0	8,1	0,39
Pérou (1997)	9,2	0,8	5,9	1,20
Uruguay (1995)	11,5	4,1	14,2	0,96
Venezuela (1995)	12,3	3,4	10,2	0,35
Moyenne	11,0	3,4	8,2	1,1

Source : Madrid-Aris (2002).

ANNEXE 16

Tableau – Historique des soutenances de thèse, Cuba 1977-2003

Années	Soutenances de thèse à Cuba	Soutenances à l'étranger	TOTAL	Pourcentage de soutenances à Cuba (en %)
< 1977	89	126	215	41,4
1977	25	90	115	21,7
1978	38	86	124	30,7
1979	56	112	168	33,3
1980	70	131	201	34,8
1981	52	156	208	25,0
1982	59	158	217	27,3
1983	98	233	332	29,6
1984	109	209	318	34,3
1985	130	199	329	39,5
1986	138	206	344	40,1
1987	185	191	376	49,2
1988	145	187	332	43,7
1989	171	149	320	53,4
1990	155	87	242	64,1
1991	137	36	173	79,2
1992	113	12	125	90,3
1993	110	8	118	93,2
1994	128	5	133	98,4
1995	137	3	140	97,8
1996	213	6	219	97,3
1997	171	11	182	94,0
1998	226	16	242	93,4
1999	278	29	307	90,6
2000	301	30	331	90,9
2001	316	18	334	94,5
2002	322	17	339	95,0
2003	173	7	178	96,1
TOTAL	4 145	2 517	6 662	62,2

Source : Castro Lamas *et alii* (2004)

ANNEXE 17

Chercheurs en R&D en Amérique latine et Caraïbes dans les années 1980

	Années	Scientifiques et ingénieurs (en R&D) / million d'habitants
Cuba	1987	1091
Brésil	1985	390
Chili	1988	362
Argentine	1988	346
Venezuela	1983	279
Pérou	1981	273
Guatemala	1988	259
Paraguay	1981	247
Equateur	1979	241
Trinidad & Tobago	1984	235
Mexique	1984	219
Nicaragua	1987	207
Panama	1976	121
Guyane	1982	99
Colombie	1982	40
Jamaïque	1986	8

Source : UNESCO (1990).

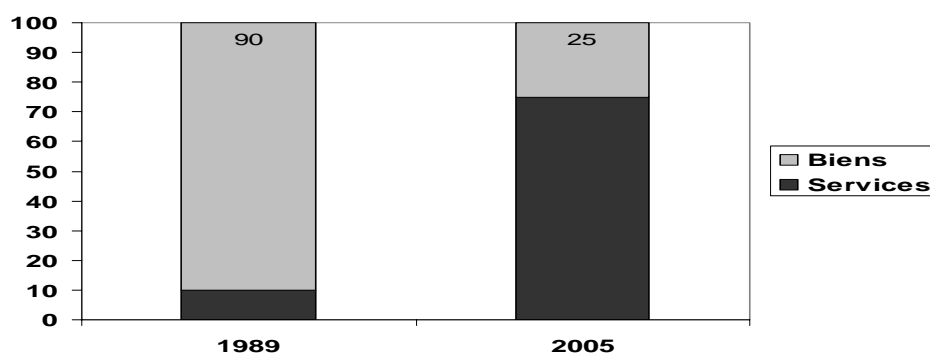
Chercheurs en R&D en Amérique latine et Caraïbes et pays développés dans les années 2000

	Années	Scientifiques et ingénieurs (en R&D) / million d'habitants
États-Unis	2004	5 116
Espagne	2004	3 985
Canada	2002	3 596
Portugal	2003	3 452
France	2004	2 256
Argentine	2004	980
Uruguay	2002	893
Brésil	2004	782
Cuba	2004	455
Trinidad et Tobago	2004	422
Mexique	2004	326
Colombie	2004	283
Venezuela	2004	272
Costa Rica	2004	253
Pérou	2004	180
Panama	2004	152
Bolivie	2001	141
Honduras	2003	78
Equateur	2003	65
Nicaragua	2004	52
Salvador	2004	38

Source : RICYT (2004). (Disponible sur : <http://www.ricyt.edu.ar>, consulté le 24 mars 2005).

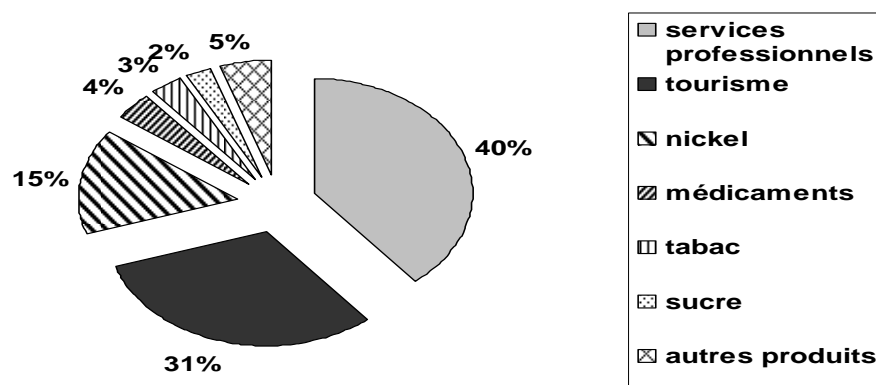
ANNEXE 18

Graphique – Structure des exportations (en %), Cuba 1989-2005



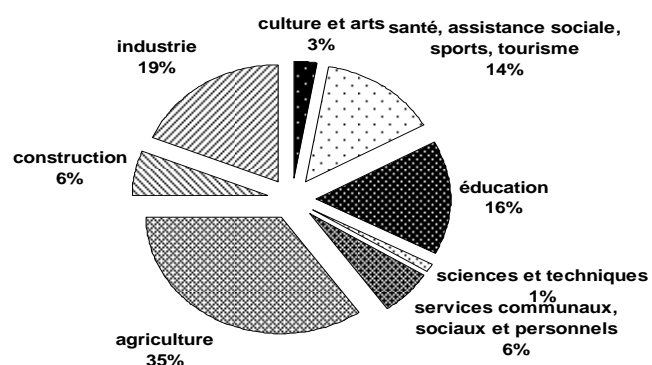
Source : Martín et Torrès (2006).

Graphique – Répartition des Exportations par secteur d'activités, Cuba 2005



Source : Martín et Torrès (2006).

Graphique – Répartition de la force de travail par secteur d'activité, Cuba 2006



Source : Martín et Torrès (2006).

ANNEXE 19

Évolution des principaux indicateurs de l'économie cubaine, 1989-2006

Indicateurs macro-économiques						
	1989	1993	Variation globale 1989-1993 (en % ou multiple)	1994	2006	Variation globale 1994-2006 (en % ou multiple)
PIB par habitant a	1 852	1 172	-36,7%	1 175	4 998	x 4,2
Formation brute de capital fixe b / PIB	26,7	5,4	-79,7%	5,5	10,3	x 1,8
Liquidités monétaires accumulées c / PIB	21,6	73,2	x 3,4	51,8	25,8	-50,2%
Déficit budgétaire / PIB d	7,2	33,5	x 4,6	-7,5	-3,0	- 2,5%
Commerce extérieur						
Exportations e	5,4	1,1	-79,6%	1,3	2,75	x 2,1
Importations e	8,1	2,0	-75,3%	2,1	9,42	x 4,5
Balance commerciale e	-2,7	-0,9	+66,6%	-0,8	-6,6	x 8,2
Production de biens principaux						
Sucre g	8 121	4 246	-47,7%	4 016	1 424	-64,5%
Nickel g	47	30	-36,1%	27	76	x 2,8
Pétrole g	718	1 107	+54,1%	1 299	2 184	+68,1%
Electricité h	16	11	-31,2%	12	16	+33%
Ciment g	3 759	1 049	-72%	1 085	1 704	+57,0%
Textiles i	220	51	-76,8%	56	25	-55,3%
Fertilisants g	898	94	-89,5%	128	40,6	-68,2%
Cigares h	308	208	-32,4%	186	418	x 2,2
Produits de la pêche h	192	94	-51%	88	54	-38,6%
Agrumes h	1 016	644	-36,6%	505	373	-26,1%
Riz h	532	177	-66,7%	226	434	+92,0%
Lait h	1 131	585	-48,3%	636	1 534	x 2,4
(Eufs l	2 673	1 512	-43,4%	1 561	2 341	+49,9%

Notes : (a) PIB mesuré en millions de pesos constants aux prix de 1981 ; (b) FBCF mesuré aux prix de 1981 ; (c) les liquidités accumulées se limitent ici à la somme de la monnaie en circulation et des comptes d'épargne ; (d) en % du PIB en pesos courants ; (e) en milliards de pesos ; (g) année 1989 base 100 ; (h) en millions de tonnes ; (i) en millions de Kwh ; (j) en millions de mètres carrés ; (k) en millions d'unités ; (l) en millions d'unités

Source : calculs de l'auteur, d'après CEE 1991 ; ONE (années variées) ; BCC (années variées).

ANNEXE 20

Projections démographiques

Scénario 1 : fécondité élevée

Scénario 2 : fécondité moyenne

Scénario 3 : fécondité constante

Scénario 4 : fécondité basse

Population en âge scolaire (en milliers), 2000-2050

	2000	2015	2020	2035	2050
Scénario 1	2 363,2	1 818,9	1 747,7	1 544,7	1 458,4
Scénario 2	2 363,1	1 808,1	1 728,3	1 486,9	1 337,8
Scénario 3	2 362,8	1 791,7	1 699,0	1 400,3	1 162,8
Scénario 4	2 362,6	1 771,4	1 662,5	1 293,5	955,6

Population en âge de travailler (en milliers), 2000-2050

	2000	2015	2020	2035	2050
Scénario 1	7 334,4	7 563,2	7 442,1	5 993,5	5 197,1
Scénario 2	7 334,4	7 563,2	7 440,7	5 972,9	5 119,4
Scénario 3	7 334,4	7 563,2	7 438,5	5 941,6	5 002,5
Scénario 4	7 334,4	7 562,9	7 435,8	5 902,7	4 858,1

Taux de remplacement de la population active (rapport entre la population âgée de 10 à 14 ans et celle âgée de 55 à 59 ans), 2000-2050

	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3	Scénario 4
2000	1,59	1,59	1,59	1,59
2015	0,97	0,97	0,96	0,96
2020	0,62	0,61	0,61	0,60
2035	0,78	0,76	0,73	0,69
2050	0,68	0,64	0,57	0,49

Source : Barros (2002).

ANNEXE 21

La « transition » de l'éducation cubaine

La « transition » économique à Cuba a été minutieusement préparée aux États-Unis, notamment parmi les milieux intellectuels universitaires de Floride. Au niveau du gouvernement de l'État de Floride, a été créé à la fin de l'année 1991 la *Blue Ribbon Commission for the Economic Reconstruction of Cuba* (Commission Ruban Bleu pour une Reconstruction Économique de Cuba) au sein de la CANF, la *Cuban American National Foundation* (Fondation nationale cubano-américaine). Celle-ci s'illustre généralement par son extrémisme idéologique – elle se définit avant tout par son « anticastrisme » (Fogel et Rosenthal, 1993, p. 531) –, et une attitude particulièrement belliciste envers le gouvernement cubain. À l'époque de sa composition, la *Commission* comptait parmi ses membres les plus influents Malcom Forbes, directeur de la revue Forbes réservée aux investisseurs, Arthur Laffer, conseiller économique sous la présidence Reagan..., et elle disposait de l'appui financier des multinationales suivantes : Bell South, Coca Cola, General Sugar, Chiquita, Bacardi, etc. Le lobby constitué par ces entreprises prétendait miner la base idéologique du gouvernement cubain par la prolifération des aides destinées aux organisations civiles en charge d'accompagner un mouvement de « transition ». Ce lobby appelait directement à encourager l'entreprise privée à Cuba, et estimait que les fonds d'investissement devaient être, en grande partie, issus des exilés de Miami (Carranza *et alii*, 1995 p. 108). La pression de grands investisseurs états-uniens, allant dans le sens d'une abolition du blocus, était justifiée par l'attraction de Cuba comme un « marché » de proximité à grand potentiel pour les entreprises états-uniennes (Dilla Alfonso, 2002, p. 72). Pour mettre en place cette politique de réimplantation des entreprises états-unienne à Cuba, applicable dès la chute du gouvernement de Castro, la *Commission Ruban Bleu* finança un important centre d'investigation universitaire, le « Programme de transition » au sein de l'ASCE, *Association for the Study of the Cuban Economy* (Association pour l'étude de l'économie cubaine). L'ASCE se définit sur son site internet comme « une organisation sans fins lucratives, ni affiliation politique, rattachée à l'État du Maryland aux États-Unis. Depuis sa fondation, en 1990, son objectif fondamental est de promouvoir l'étude des problèmes économiques à Cuba dans un champ élargi, comme l'étude des politiques à mener pour une future transition à une économie de marché dans le contexte d'une société démocratique ». L'ASCE publie annuellement depuis 1992 sur son site internet <http://lanic.utexas.edu/la/cb/cuba/asce/>, une quantité importante de documents sur le thème du développement, de l'économie, de l'environnement, des institutions, de l'éducation... à Cuba. L'Association constitue ainsi le principal instrument de « lobbying intellectuel » de la « transition » cubaine.

Les différentes investigations menées au sein de l'ASCE mobilisent un seul et même modèle de « transition », dont les premières ébauches n'ont pas été élaborées en fonction des comportements et

des réalités socio-économiques du pays, mais en fonction d'intérêts idéologiques particuliers : l'importation d'un modèle économique néo-libéral. Le séquençage des réformes vers l'économie capitaliste de marché est présenté officiellement par Sanguinety, dès la première réunion annuelle de l'ASCE organisée les 16 et 17 août 1991. Felipe Pazos, économiste et politicien cubain à la tête de la Banque nationale en 1959, avait été le premier cubain en exil à présenter quelques temps avant, le 28 décembre 1990, les premières grandes lignes du premier projet néo-libéral de « *transition* » vers une économie de marché pour Cuba, dans son article « *Problemas económicos de Cuba en la período de transition* » (Problemas económicos de Cuba en el periodo de transición [ASCE, Cuba in Transition, 1991, Vol.1]).

Concrètement, la transformation complète de l'économie socialiste, des institutions et des processus économiques suppose que la plupart des décisions en matière d'investissement soient guidées par la critère de rentabilité, que les activités jugées salutaires pour la société soient financées par l'État, et que celui-ci s'acquitte de ses fonctions clés dans l'économie et se retire d'un grand nombre d'activités secondaires ou réduise radicalement sa participation à ses activités²⁶⁹, notamment dans le secteur des services sociaux. Les investigations de l'ASCE ne font aucunement référence sur la manière de résoudre le problème de l'acceptation par la population d'attributions de l'État plus limitées dans la fourniture de biens publics essentiels, alors que le pays est historiquement marqué depuis la révolution par la gestion collective des services sociaux. Il est pourtant facile d'imaginer la forte réaction des populations à des mesures d'affaiblissement du *Welfare State*, et qui risque de provoquer un obstacle dans le processus politique de la « *transition* ». La déréglementation des prix, la stabilisation macroéconomique et la privatisation représentent les principaux moyens jugés « *indispensables* » pour le succès du passage à l'économie capitaliste de marché. Un accent particulier est mis sur la question des droits de propriété, tenant compte de l'appétence des transitologues d'organiser la « *dévolution des biens expropriés par l'État socialiste* » (devolución de las propiedades confiscadas).

Soulignons à propos de ce dernier point, que la question de savoir si les nouveaux agents économiques « *recupérateurs des biens confisqués* » ne seront pas plus incités à gagner de l'argent en utilisant les actifs de façon spéculative – en jouant sur leur valeur, leur revente – et non productive, est écartée du débat des transitologues. L'expérience des pays en « *transition* » à l'Est a pourtant montré

²⁶⁹ Sanguinety (2002), dans son article intitulé « *Dix étapes pour réhabiliter l'économie cubaine* » (*Diez pasos para rehabilitar la economía cubana*), souligne les fonctions souhaitées du nouvel État : « *le nouvel État devra s'organiser de manière à ne pas interférer dans les libertés économiques de tout type [...] le nouvel État devra être beaucoup plus petit que celui actuel, une grande partie de ses ressources humaines qu'il emploie aujourd'hui devront être transférées vers les activités privées, ainsi qu'une grande partie des ressources matérielles... le nouvel État devra prendre en charge ce que l'économie publique qualifie de 'production de biens et de services publics'... le nouvel État devra minimiser son intervention dans l'économie et laisser aux mains du secteur privé les activités basiques de la production, les activités du commerce, l'emploi et les investissements... le nouvel État devra s'abstenir de dicter ou réguler les prix à la seule exception des activités qui se trouvent inévitablement dans les mains de monopoles privés... les politiques de développement national seront largement financées par des banques nationales privées* ».

que les incitations données aux agents économiques peuvent avoir des effets pervers, et que l'État peut très vite constituer une entrave à l'activité économique dans la mesure où des agents investisseurs abusent de la faiblesse de contrôle institutionnelle pour mettre l'État au service de leurs fins personnelles (cas de corruption, administrations publiques privatisées au profit d'individus ou de groupes d'intérêts, etc.).

Sur la réforme des finances publiques, le choix des transitologues se porte sur une gestion budgétaire rigoureuse – garantissant notamment le paiement du service de la dette et l'accès privilégié aux crédits privés des institutions financières internationales. L'objectif visé est la réduction du déficit budgétaire de l'État, sans trop s'attarder sur la ventilation des dépenses opérées à l'intérieur du budget, et à ses conséquences possibles en termes de coupures dans les services sociaux. Seuls les résultats globaux importent, c'est-à-dire la réduction du déficit anticipé du budget. L'expérience des pays en « *transition* » est pourtant révélatrice de nombreuses défaillances en ce domaine. Le risque de faiblesse des rentrées fiscales, sous-estimée en général par les transitologues, est à prendre en considération. L'achat d'entreprises d'État à forte valeur ajoutée à bas prix risque de contribuer à transformer totalement la répartition des revenus du pays avec une progression de l'inégalité due à ceux qui vont accroître leurs revenus, non en créant des richesses, mais en « *pillant* » l'État. Le nombre de producteurs privés, censé augmenter avec la « *transition* », et donc l'accroissement des contribuables potentiels pouvant représenter le secteur le plus dynamique de l'économie, ceux-là doivent être particulièrement surveillés étant donné les propensions à la fraude en cas de frénésie économique et d'instabilité. Le système fiscal ne peut, dans ces conditions, remplacer efficacement le plan comme instrument de politique économique et sociale.

Dans le discours de la « *transition* » cubaine, le rôle de l'État néo-libéral est fondamental dans la reconstruction et la gestion du secteur social et particulièrement le domaine éducatif. Cela signifie, dans l'éducation, la possibilité pour les étudiants de choisir les établissements d'enseignement qui correspondent le mieux à leurs besoins et possibilités, l'indépendance professionnelle des enseignants et l'autonomie des établissements et de leurs dirigeants. Réduire le rôle de l'État signifie en abolir le monopole, en permettant que les écoles soient administrées par les collectivités locales, mais aussi par d'autres entités juridiques. Une des solutions mises en relief par les transitologues est le recours à un « *réseau de solidarité sociale* » (*red de solidaridad social*), dans lequel interviendraient des acteurs économiques sans but lucratif, des organismes privés fondés sur le volontariat, des organismes religieux, des Organisations Non Gouvernementales (ONG). Ces organismes sont censés contribuer à la « *modernisation* » de l'État. Cela ne signifie pas le retrait absolu de l'État, mais le fait que celui-ci organise la sous-traitance – corollaire de la subsidiarité – par le secteur « *non étatique* », d'une grande partie de ses fonctions sociales (éducation, santé, logement, alimentation de base et restauration collective...). Il s'agit notamment de faire appel aux « *vertus* » des organismes privés et à la « *bonne volonté* » de solidarité des travailleurs ayant été « *déclassés* » dans les entreprises d'État :

« Le réseau de solidarité sociale offrira des emplois et des formations aux chômeurs et garantira les nécessités de base en alimentation, des solutions pour le logement et la santé des populations les plus vulnérables de la société, spécialement les enfants de moins de six ans, les femmes enceintes, les personnes âgées et les handicapés. Des études et sondages permettront de cibler ces groupes, afin que les bénéfices arrivent effectivement à eux. On préférera les organismes non gouvernementaux ou des organismes privés fondés sur le volontariat pour canaliser les services et les biens à fournir aux bénéficiaires en collaboration avec les organisations municipales, dans la mesure où le gouvernement central les aura sollicitées. [...] Quel que soit la compensation des chômeurs, on exigera la contribution du bénéficiaire pour une œuvre publique municipale fondée sur l'effort personnel et l'aide mutuelle, ou des services d'appui au secteur agricole, ainsi que l'attention à la formation technique du bénéficiaire pour l'incorporer efficacement dans l'économie de marché » (Castañeda, 2004).

Les initiatives en faveur du financement privé de l'éducation sont largement souhaitées par les transitologues. Mais la pénétration du capital privé dans l'éducation cubaine doit passer par l'intervention d'institutions étrangères, notamment états-uniennes, et par l'encouragement du monde des affaires à prendre part activement à la diversification du produit éducatif cubain. En mai 2004, le gouvernement états-unien rendait public un rapport important sur la « transition » cubaine, élaboré par la *Commission d'Assistance à une Cuba libre* (*Commission for Assistance to a Free Cuba, CAFC*), dont l'objectif était de préparer la chute du gouvernement cubain. Au-delà de renforcer les sanctions économiques contre Cuba, le rapport recommandait l'ouverture d'un « marché » éducatif : « une Cuba démocratique devra mettre en place un système éducatif ouvert à l'ensemble des parents qui choisissent d'y inscrire leurs enfants, et qui permette de reconnaître le secteur privé et les écoles confessionnelles ». L'enseignement post-secondaire est particulièrement ciblé. Le transitologue Castañeda propose l'élimination pure et simple des programmes de bourses aux étudiants étrangers et les programmes de service médical proposés aux pays en développement (Castañeda, 2004, p. 171). Pour favoriser la pénétration du capital privé dans le système éducatif cubain, l'appel aux donateurs privés est largement sollicité, l'éducation à distance (émise des États-Unis) favorisée... La création de « Communautés de conseil en éducation » (*Community Education Boards*), tels qu'ils sont décrits dans le document de la *Commission*, devrait permettre de gérer au niveau local l'intervention des différents intervenants (professeurs et étudiants en premier) avec les acteurs privés traditionnels et ceux à but non lucratif, pour accroître l'investissement dans les écoles et favoriser la qualité de l'éducation. La mobilisation de la collectivité est soulignée comme un moyen pour faciliter le recueil des fonds nécessaires à multiples objectifs, dont la qualité de l'école dans les zones rurales. Des « alliances » inter-institutionnelles avec des instances étrangères, mais toutes états-uniennes (*U.S Department of Education's office of Intergovernmental and Interagency Affairs, Institute of Education Sciences, Office of Safe and Drug-Free Schools*), sont préconisées dans différents domaines de l'éducation, comme le développement des services dédiés au temps extrascolaire de l'enfant. La

Commission encourage à imiter, au niveau de l'enseignement supérieur, les collèges états-uniens comme un modèle référentiel d'efficacité (*Community College Model*). Tout cela témoigne d'une certaine ambition de vouloir imposer de nouvelles normes et valeurs états-uniennes dans l'éducation cubaine. Le rapport précise en ces termes :

« Le gouvernement en transition devra introduire un curriculum contenant une éducation civique et démocratique... Les modèles pour ce curriculum civique devront s'inspirer des expériences menées au sein du Centre d'Education Civique pour les programmes d'Amérique latine. Afin de minimiser la résistance au changement, des efforts seront faits pour sélectionner des supports didactiques issus d'autres pays hispanophones... Les Cubains pourront tous bénéficier, à chaque niveau d'enseignement, d'une éducation dans les principes et les valeurs de l'économie de la libre entreprise, et acquérir les connaissances et les compétences pour l'emploi et le progrès. Cela exigera probablement la modification du curriculum à tous les niveaux, une formation nouvelle des professeurs et l'encouragement à la naissance d'une 'communauté des affaires' pour initier l'enseignement de l'économie et du business en partenariat avec les fournisseurs d'éducation public et privé... Des organisations à l'extérieur de Cuba, qui ont des connexions avec l'île, comme les groupes Freemasons, Rotary et d'autres clubs d'affaires, ainsi que d'autres groupes privés, pourront être bénéfiques comme partenaires mentors avec les citoyens cubains de tout âge, de toute profession et catégorie sociale » (Powell, Commission d'Assistance à une Cuba libre, 2004).

La fonction idéologique de la démarche normative de la « *transition* » domine dans la plupart des discours sur la transformation de l'éducation cubaine, et notamment son système de valeurs et d'idées. Certains transitologues parlent même de « *dépuration idéologique* » à propos de la nouvelle pédagogie, consistant à brider, puis éliminer l'influence du socialisme, de la pensée marxiste et les valeurs qu'elle soutient (égalitarisme, universalisme, internationalisme...) :

« Une première priorité dans le secteur de l'éducation sera la dépuration idéologique du système actuel, motivée par la nécessité que Cuba consolide son capital humain sous toutes ses formes pour répondre au développement économique, depuis l'enseignement pré-scolaire et basique jusqu'au technique et au supérieur. Pour ces objectifs, on devra créer tout type de facilités pour que se réinstalle dans le pays un secteur éducatif privé couvrant tout les niveaux d'enseignement formel et informel. Cuba devra également veiller à ce que son système éducatif opère une échelle d'excellence académique selon les nécessités de compétitivité du pays, à partir de laquelle le pays devra être en l'état de récupérer les coûts de l'éducation supérieure au moyen d'une combinaison de financement privé des inscriptions pour ceux qui peuvent payer, et l'octroi de crédits éducatifs pour les plus nécessiteux... Dans la réforme éducative, il doit être adopté dans les curriculums l'auto-éducation pour inciter la production dans un monde compétitif et favoriser une société de libertés civiles et de participation démocratique » (Sanguinety, 2001).

Notons, au final de cette proposition, l'idée centrale d'« *auto-éducation* », traduisant un développement favorisant la mise à contribution de façon contingente et individuelle d'une importante partie des potentialités et des capacités de l'humain. En cela, Sanguinety nous offre la vision hayekienne du choix privilégié de l'éducation personnelle contre la vision « *conservatrice* » de l'éducation collective, comme la planification économique (planisme), qui est synonyme selon Hayek de « *limitation* ».

La modification des programmes et curriculums est un des éléments fondamentaux de la « *transition* » de l'éducation cubaine, en cherchant la modification des programmes d'histoire, mais aussi des autres sciences sociales. La transitologue Cruz-Taura (2003) fixe plusieurs objectifs en ce sens : 1) mettre fin au monopole de la pensée marxiste-léniniste dans les livres scolaires ; 2) développer la publication de nouveaux livres spécialement dans le domaine des sciences humaines et sociales en accord avec des entreprises d'édition étrangères ; 3) introduire l'éducation civique²⁷⁰ et favoriser l'apprentissage des principes « *démocratiques* » ; 4) procéder à la certification des professeurs qui enseigneront les nouveaux curriculums ; enfin 5) développer la formation des professeurs à l'étranger.

Un dernier point sur lequel nous souhaitons insister dans le discours sur la « *transition* » de l'éducation cubaine est l'usage réitéré du concept d'« *égalité d'opportunités* ». Nous avons déjà souligné toute l'ambiguïté de ce concept dans les recommandations des institutions financières internationales (cf. chapitre I). Son incursion dans la « *transition* » de l'éducation cubaine n'est pas fortuite. Ce concept va pourtant à l'encontre de celui d'égalité défini à Cuba (cf. *infra* tableau).

²⁷⁰ L'auteur n'hésite pas à citer, en référence, les principaux *think tanks* états-unis qui agissent en faveur de la normalisation démocratique et du libre-marché en Amérique latine : *US-sponsored National Endowment for Democracy, Center for Democracy and Governance of the Agency for International Development, National Democratic Institute for International Affairs*,...

Éducation dans la révolution vs « *transition* » de l'éducation

Éducation cubaine dans la révolution Source : Mulot (2002, 2003), Ferriol <i>et alii</i> (1997), Togores (1999), Bayart <i>et alii</i> (2004, 2006)	Téléologie du désirable éducatif dans la « <i>transition</i> » cubaine Source : OCDE (1998), Banque mondiale (1997), Gómez (2003), Cruz-Taura (2003), Sanguinety (1995)
Fondement du raisonnement sur la base de l'équité	
Définition : l'équité dans l'éducation est comprise comme l' « <i>égalité des opportunités</i> » ou « <i>égalité des conditions</i> », chacun a accès à un service éducatif de qualité identique	Définition : l'équité dans l'éducation est comprise comme l' « <i>égalité d'opportunités</i> » d'accéder principalement au marché éducatif selon les aptitudes personnelles de chacun
Principe d'application : l'universalisme Objectif : réaliser simultanément l'égalité d'accès et de qualité par « <i>un niveau de préparation homogène dans toutes les écoles, indépendamment du lieu de résidence ou de la situation familiale</i> »	Principe d'application : ciblage « large » Objectif : intéresser les classes moyennes aux mesures de privatisation, en incitant la liberté de choisir (privé/public), accroître l'accès de l'éducation de base aux plus pauvres
Organisation : centralisation – décentralisation avec une participation collective au niveau locale intégrée à une politique sociale unique et dirigée par l'Etat (PNUD, 1997), centralisation des plans et programmes d'études, excluant la privatisation et la « <i>marchandisation</i> » de l'éducation (PNUD, 2000)	Organisation : stratégie d' « <i>alliances</i> » et partenariat avec le secteur privé, décentralisation et dilution des responsabilités au niveau local, approche fortement « <i>individualiste</i> » avec le développement de l'auto-éducation

ANNEXE 22

Le savoir vaut essentiellement par sa dimension collective et partagée

L'économie de la connaissance recouvre plusieurs aspects théoriques fondamentaux et des mécanismes du développement économique qu'il convient de souligner. Examiner, même de manière abstraite, le courant qui présente le « *capitalisme cognitif* » comme une nouvelle forme historique de capitalisme, succédant au capitalisme marchand et au capitalisme industriel, est un passage obligé pour présenter une analyse dialectique qui vise à évaluer la portée du savoir et des connaissances dans le champ socio-économique. L'objectif est précisément de montrer que la théorie du capitalisme cognitif repose sur un « *contresens* », révélant l'incapacité du capitalisme à se rénover avec l'utilisation des connaissances comme forme de capital. Nous partageons ainsi pleinement l'opinion soutenue dans le dernier livre d'André Gorz, *L'immatériel*, qui est une discussion critique du capitalisme cognitif.

La place du savoir, des sciences et des technologies dans la dynamique de production donne lieu à une vive réflexion au sein du champ économique. Les investissements « intangibles » (R&D, éducation, santé) prennent une importance accrue par rapport aux investissements « tangibles » (capital physique, ressources matérielles...). Foray considère que les économies fondées sur la connaissance se constituent à partir de deux phénomènes imbriqués : « *une tendance longue, relative à l'augmentation des ressources consacrées à la production et à la transmission des connaissances (éducation, formation, R&D, coordination, économique) et d'autre part, un évènement technologique majeur – l'avènement de nouvelles technologies de l'information et de la communication* » (Foray, 2000). La connaissance devient quantitativement et qualitativement plus riche en tant que facteur de production par le biais des Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Celles-ci jouent un rôle majeur dans la recherche de gains de productivité dans le domaine du traitement, du stockage et d'échange de connaissances codifiées, et les possibilités de codification nouvelles, en permettant, par exemple, l'adoption de nouveaux modèles organisationnels fondés sur une meilleure exploitation de la connaissance.

C'est dans cette voie que nous entraînent les penseurs du « *cognitivisme* », ou les « *économistes de la connaissance* », qui insistent sur la capacité de la connaissance à devenir la principale force productive. La valeur d'échange des marchandises, matérielles ou non, ne sont plus déterminées par la quantité de travail social général qu'elles contiennent mais, surtout, par leur contenu de connaissances, d'informations, d'intelligence générale. La connaissance devient alors la principale source de valeur et de profit, selon Gortz (2003, p. 33). Moulrier Boutang (2002) décrit la base théorique du capitalisme cognitif comme un « régime d'accumulation dans lequel l'objet d'accumulation est principalement

constitué par la connaissance qui devient la ressource principale de la valeur et qui devient le lieu principal du procès de valorisation ».

Mais cet « objet d'accumulation » constitué par la connaissance pose certains dilemmes de valorisation. Trois propriétés déterminent généralement la « *connaissance* » comme un bien économique distinct des autres : 1) la connaissance, une fois produite, n'est plus contrôlable par son émetteur et peut donc être mis théoriquement à la disposition de tous gratuitement ; 2) la connaissance est un bien non rival, elle peut donc se démultiplier avec l'usage et s'étendre à l'infini avec un coût marginal d'usage nul ; 3) la connaissance est comme toute forme de capital, elle est cumulative et dépend pour sa régénération des connaissances passées ou existantes. La connaissance possède donc les caractéristiques d'un bien public²⁷¹. Le problème posé est donc attaché, comme tout bien public, à la production et à la reproduction des connaissances pour lesquelles les agents privés n'auraient pas d'incitation à investir, puisque celles-ci généreraient de fortes externalités (les retombées sociales de la généralisation de la connaissance étant infinies, elles deviennent des richesses incommensurables et ne sont donc pas raréfiables). Les firmes trouvent donc l'intérêt de s'approprier le fruit de leur investissement réalisé dans les programmes de recherche et développement - qui eux-mêmes, précisons-le, sont le résultat d'un « *capital humain* » que les firmes n'ont pas produit -, et d'exiger la protection de leur propriété intellectuelle par des brevets. Cette tendance exerce ses effets en focalisant la compétitivité des firmes sur la plus grande possibilité de combiner les connaissances qui « comptent » pour l'économie pour produire de nouveaux savoirs « rentables »²⁷², produisant ainsi une intensification de la protection des connaissances, la propriété intellectuelle. La connaissance devient un enjeu stratégique de la concurrence et la question de son appropriation passe au premier plan des préoccupations des firmes et des États.

Même si l'appropriation privée n'est pas la seule incitation pour la production de la connaissance, elle n'en demeure pas moins un élément clé de la performance des firmes, consistant en la création d'avantages concurrentiels fondés sur la capacité à transformer les connaissances nouvelles en nouvelles « compétences fondamentales ». Mais c'est vite oublier dans ce processus que la connaissance, avant d'être appropriable, codifiable et brevetable, voire « marchandisable », est issue de processus d'apprentissage et de structures d'organisation qui sont spécifiques aux individus, aux sociétés, aux institutions. Gorz parle lui de « stade précognitif » - pour notre part, nous préférons utiliser l'expression de « savoir collectif » -, où l'information gratuite est accessible à tous avant d'être codifiée par le marché. Il existerait donc une distinction nette entre le « savoir », comme processus de

²⁷¹ La connaissance n'a pas la spécificité d'un bien public « pur », il existe des situations allant du complètement appropriable au complètement public.

²⁷² Cette situation a conduit à une aggravation de la dérive de la recherche et développement, notamment dans les pays développés, vers les marchés des consommateurs privilégiés plutôt que vers les besoins de base des populations les plus pauvres. Moins de 10% de l'argent consacré mondialement pour la recherche médicale est dirigé vers le traitement des maladies qui représentent 90% de la charge globale de la morbidité. Pourtant, chaque année, 11 millions de personnes meurent de maladies infectieuses, faute d'accès aux médicaments essentiels, et 2 milliards n'ont pas accès aux soins de santé (OMS, 2004).

socialisation associé à l'intérêt social et coopératif de la diffusion des connaissances, et les « connaissances », représentant un savoir transformé en connaissances parcellaires, cristallisées, appropriables et négociables sur un marché. Mouhoud et Plihon (2005) soulignent cette dimension dialectique qui ressort en filigrane de l'économie de la connaissance : « *Le savoir c'est ce qui permet de produire les connaissances qui, elles, peuvent devenir des objets marchands. L'économie de la connaissance n'est donc pas nécessairement l'économie du savoir et inversement. L'économie de la connaissance est ce qui permet de rendre rentable et appropriable le processus de mise en œuvre du savoir dans des rapports sociaux [...] Au total, le savoir apparaît comme la force productive qui produit la connaissance tandis que les connaissances et leur développement dépendent de l'évolution des forces productives dans le rapport capitaliste marchand...* ».

Le concept d'économie de la connaissance semble donc recouvrir une part limitée de la réalité socio-économique du savoir. La production de la connaissance n'est pas une activité indépendante, « *désencastrée* » des conditions originelles de son accumulation, génération et validation. La tendance de l'économie de la connaissance à vouloir focaliser l'attention sur la connaissance comme seule force productive, indépendamment de son détenteur et de la société en général, n'est pas un bouleversement fondamental dans la pensée économique dominante. La thèse du capitalisme cognitif a, en réalité, des similitudes très proches avec la théorie du capital humain et celle de la croissance endogène. Herrera a montré l'attrait exercé par les modèles néo-classiques de croissance (croissance endogène avec capital humain, par exemple) sur beaucoup de courants parmi lesquels figurent « *keynésiens, institutionnalistes, régulationnistes, même certains marxistes du capitalisme cognitif* » (Herrera, 2003, p. 153). L'ensemble de ces courants révèlent leur incapacité à penser le capital comme un rapport social, ils le réduisent tous à une chose ou un ensemble de choses au sens marxien, toujours extensibles : « *Le capital en question peut correspondre à n'importe quel facteur sujet à accumulation (capital-connaissance, infrastructurel, humain,...), à la condition mathématique de relier positivement cette chose à la productivité* » (Herrera cité in Harribey, 2004b). Les connaissances cristallisées sont détachées du travail cristallisé, c'est-à-dire les produits de l'activité sociale n'existent plus dans le capitalisme cognitif. La théorie du « *capital humain* », selon Herrera et Vercelone, en insistant sur « *la segmentation du marché du travail reposant sur la séparation artificielle d'une composante intellectuelle de la force de travail (le « capital humain » intégré au capital) du reste de la main-d'œuvre* » (Herrera et Vercelone cités in Harribey, 2004b), conduit à séparer les connaissances du travailleur qui en est le détenteur. La principale contradiction du capitalisme cognitif est alors d'effacer toutes les empreintes de la connaissance sociétale, ou dirons nous le « *savoir collectif* », et, d'une certaine manière, de ne pas tenir compte de la variété des processus d'apprentissage et des structures d'organisation de la diffusion du savoir qui sont spécifiques à chaque société. Dimension qui évoque, à notre opinion, la question fondamentale de l'encastrement des actions économiques dans des contextes sociaux précis, soulignée par Granovetter (1985, 2000).

En cherchant les moyens de s'approprier une partie du savoir, l'économie de la connaissance se heurte à une contradiction insurmontable qui est l'extension nécessaire du savoir pour le faire

fonctionner comme capital. Gortz souligne toute l'ambiguïté inhérente à l'appropriation privée d'un capital de « connaissances » au point de souligner que « *le capitalisme dit cognitif est la crise du capitalisme* » (Gortz, 2003, p. 55). L'auteur s'attache à montrer l'incompatibilité entre l'« *économie de la connaissance* » et l'économie capitaliste dans laquelle la première est censée trouver sa fertilité. Il considère que la connaissance n'est pas échangeable comme toute marchandise. Étant une richesse « *hors mesure* », la connaissance ne tient sa valeur que de sa valeur d'usage ou de sa valeur intrinsèque. Attribuer une valeur marchande à une connaissance reviendrait à contredire l'essence même de son existence : « *la connaissance vaut essentiellement par sa validité universelle et la privatiser est une destruction barbare de sa valeur intrinsèque* » (Gortz, 2003, p. 78). L'auteur ajoute : « *la connaissance est richesse et source de richesse sans être ni avoir une valeur marchande, monétaire. Elle est – comme les autres capacités humaines – une force productive sans n'être que cela et sans être nécessairement un moyen de production* » (ibid.). Il réfute l'idée d'attribuer une forme quelconque de « *capital* » à la connaissance puisque sa valeur ne mesure pas un coût de travail nécessaire à son accumulation, la connaissance ne circule pas comme le capital traditionnel, et n'est pas convertible en capital argent par la difficulté à en mesurer la valeur selon un étalon commun au capital. La connaissance ne serait donc pas transférable dans la sphère marchande sans une privation consubstantielle du « *savoir* » qui lui, associé à la connaissance tout en lui étant distinct²⁷³, renvoie à la capacité d'un sujet vivant, éduicable, intuitif et intelligent. Pour l'auteur, le passage du savoir aux « *connaissances* » signifient déjà la capture du savoir par le capitalisme. Gorz souligne que le partage des « *connaissances* » est, par essence, une nécessité, car « *l'activité coopérante élargit la capacité de produire de l'activité ; elle produit une activité totale qui dépasse les capacités de chacun et rétroagit positivement sur elles. Les externalités positives sont les résultats des rétroactions positives de synergies qui se développent hors de l'entreprise avant d'être éventuellement captées et valorisées par celle-ci comme capital humain* » (Gortz, 2003, p. 79). D'où une autre contradiction, plus enracinée dans le rapport social capitaliste que représente le droit de propriété : « *Ou bien le capitalisme laisse échapper ce qui fait déjà et fera encore davantage à l'avenir le cœur des forces productives, la connaissance, et il détruit immédiatement son potentiel d'accumulation, ou bien il se l'approprie et il se condamne à terme à en voir le dépérissement* » (Harribey, 2004). C'est donc toute la difficulté théorique mise en avant par les théoriciens du cognitivisme à vouloir user du savoir comme un simple capital : « *la contradiction nouvelle du capitalisme est de vouloir transformer l'élément principal constituant le travail vivant – la connaissance – en capital à valoriser, c'est-à-dire en une nouvelle forme de travail mort* » (Harribey, 2004).

Le capitalisme cognitif conduit à certaines contradictions importantes. Les sources de l'inertie théorique peuvent être, à notre avis, en premier lieu, l'impossibilité de traiter la connaissance comme un bien exclusif, comme une ressource divisible et déconnectée de son milieu d'émission. Une approche plus féconde dans l'économie de la connaissance serait de prendre en compte la dimension

²⁷³ Les virtuosités et le sens artistique, entre autres, relèvent essentiellement du savoir, précise Gortz (2003).

d'encastrement des connaissances dans des interactions spécifiques entre les individus, la société et les institutions. La communauté éducative, l'environnement scientifique, les réseaux de relations entre les institutions de production du savoir et les établissements scientifiques sont de plus en plus considérés comme un cadre social favorisant la production et la valorisation des connaissances. Mais dans la plupart des pays en développement, et notamment en Amérique latine, les institutions nécessaires comme les universités de recherche, les laboratoires de l'État, la formation de capital humain de haut niveau font largement défaut. Les institutions censées promouvoir la production, la diffusion et l'adoption de la science et de la technologie, tout en assurant la formation d'une main d'œuvre suffisamment qualifiée, sont peu développées par les États. De surcroît, un des grands défis pour les pays en développement est non seulement de promouvoir le développement des savoirs et des connaissances, mais également de procéder à une réappropriation sociale équitable des bienfaits de leur production (impact de la production scientifique biomédicale d'un pays sur le niveau de santé de la population de ce même pays, par exemple).

Si l'on confère une valeur importante au savoir et à la science pour la réalisation des objectifs de développement économique et social, on sait pourtant moins comment intégrer cette dimension dans les politiques de développement tout en assurant à cela une bienveillance sociale. Cette intégration dépend d'un ensemble de facteurs institutionnels, sociologiques, culturels, voire organisationnels qui renforcent une connexion positive entre la science et la vie humaine. Dans cet objectif, le savoir peut être délibérément accumulé et consolidé de manière croissante dans des contextes collectifs d'apprentissage, plus aptes à prendre en charge les coûts et les processus fondamentaux de création et d'entretien des connaissances. Le savoir, en tant que travail vivant ou force productive, peut répondre beaucoup moins aux exigences de productivité et de négociation sur un marché, et davantage à un processus « *hors marché* » du développement (objectif de santé nationale, valeurs éthiques et morales, internationalisme...), faisant même appel à des aspects culturels, comme à Cuba : « *la connaissance économiquement importante, ce n'est pas seulement la connaissance 'structurable', mais la connaissance 'tacite', c'est-à-dire la capacité d'innovation et la motivation, et c'est pourquoi cette connaissance-là dépend de la culture au sens large. La conséquence de ce qui précède, c'est que le développement économique a besoin de faire se développer de façon accélérée la quantité de connaissance disponible mais aussi le nombre de personnes qui en sont détentrices* » (Lage, 2007). Le cas de la biotechnologie cubaine est fort illustratif de ce phénomène. La biotechnologie de la santé humaine à Cuba représente un secteur de l'économie qui, bénéficiant d'un cercle vertueux de l'accumulation collective d'un savoir et de l'existence d'institutions de recherche efficace, produit des médicaments à fort potentiel de développement issus de sa propre recherche médicale et couvrant les besoins nationaux.

ANNEXE 23

Savoir collectif et diffusion dans la science et la biotechnologie cubaines

L'une des particularités du développement cubain depuis la révolution a été de soutenir activement les institutions censées promouvoir la production, la diffusion et l'adoption de la science et de la technologie, tout en formant une main d'œuvre hautement qualifiée. Le fait d'avoir éduqué massivement la population, notamment en sciences, y compris en sciences sociales et en technologie, et d'assurer que le secteur public les emploie intégralement par l'ouverture de nombreuses universités de recherche et la création de laboratoires publics, de systèmes de bourses étudiantes et de programmes de prêt-bourses, d'incitations à la recherche universitaire et industrielle, ont permis d'offrir une fenêtre d'opportunité productive pour l'économie lors de la naissance des nouvelles technologies. Ces efforts ont permis la construction d'une base de connaissances scientifiques et leur faculté à se transformer rapidement en innovation industrielle ou technicisation des connaissances (brevets). Selon García Capote (1996), trois étapes essentielles décrivent l'évolution de la politique scientifique cubaine depuis la révolution :

La première période, dans les années 1960, a été qualifiée de « *promotion de la science* » (Saénz et García Capote, 1989). Elle a consisté à mettre en place un secteur d'investigation spécifique à l'étude des sciences jamais développé auparavant, grâce à la création d'infrastructures adaptées – des centres de recherche scientifique comme l'*Universidad Politécnica*, le *Centro de Investigación Digital*, le *Centro Nacional de Investigaciones Científicas (CNIC)*, le *Jardín Botánico Nacional*, l'*Instituto de Ciencia Animal (ICA)*, le *Centro Nacional de Sanidad Agropecuaria (CENSA)*, l'*Academia de Ciencias de Cuba*. Parallèlement, la collaboration scientifique et les échanges universitaires se sont intensifiés avec les autres pays socialistes. Le dynamisme engagé dans le secteur de la recherche assumait le fait que, désormais, « *le développement social dépendrait de la capacité, de l'intelligence et du talent que le pays était capable de créer* » (Núñez Jover, 2005).

La seconde étape (1977-1989) fut caractérisée par l'application d'une politique scientifique et technologique où les directives de recherche étaient centralisées (*modelo de dirección centralizada*). L'obtention de résultats (*introducción de resultados*) devenait la priorité à partir de l'identification de problèmes concrets au niveau national (*problemas de investigación*) (Fernández et Chassagne, 2003). Le terrorisme biologique mené à Cuba dès 1971 par des agents liés aux groupes terroristes cubano-américains a impulsé fortement l'effort de recherche médicale (MINREX, 2005). L'introduction du virus de la peste porcine africaine à Cuba a été le premier cas recensé se manifestant dans la région des Amériques, obligeant le sacrifice d'un demi-million de porcs pour éviter une épidémie de proportions nationales. En mai 1981, les services de santé publique ont commencé à dépister des cas de maladies du virus de la dengue-2, dite dengue hémorragique, d'une souche génétiquement différente de celle qui circulait dans d'autres pays des Caraïbes : les conséquences ont été 344 203 personnes infectées

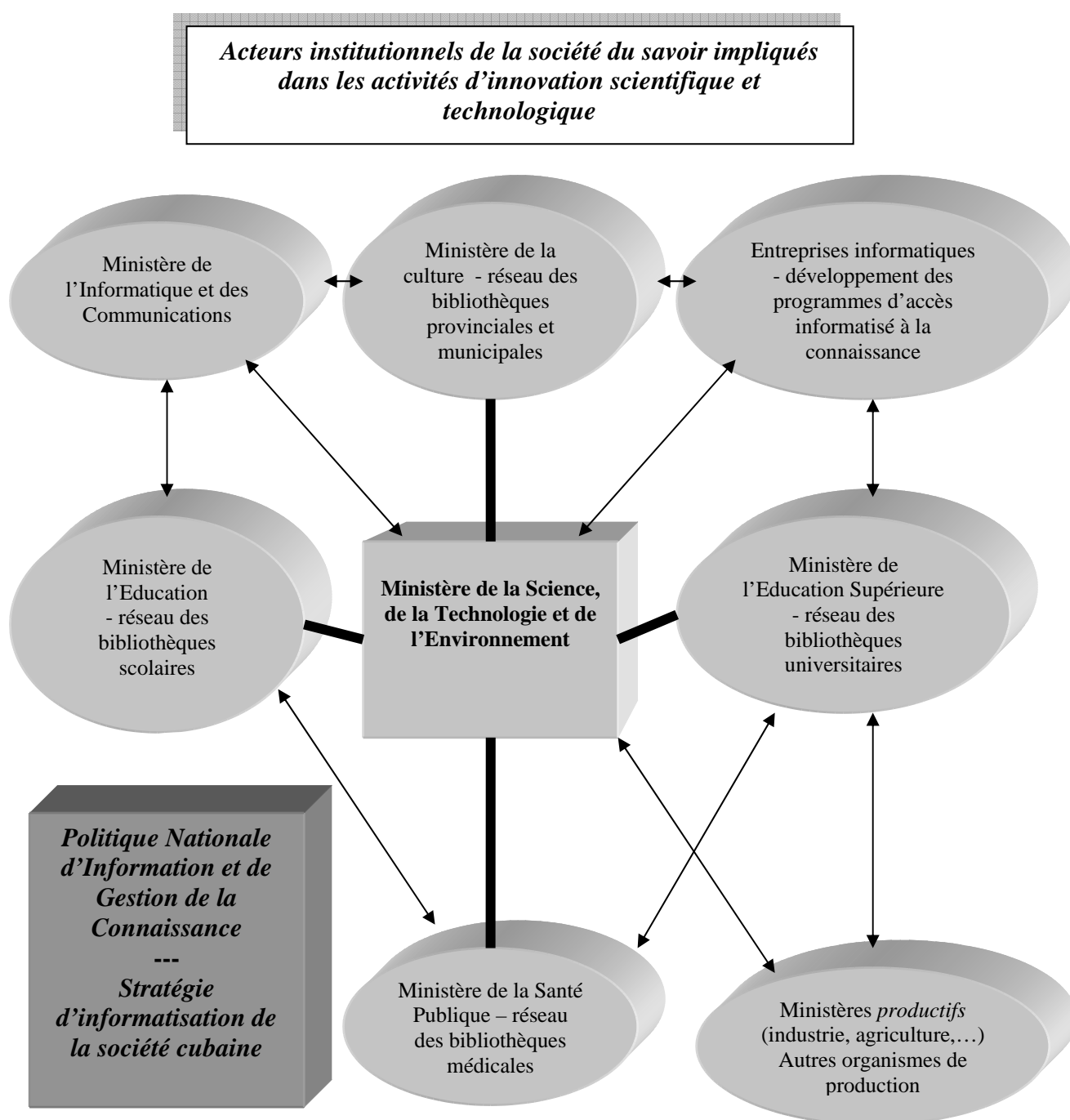
par ce virus, dont 158 perdirent la vie, entre autres 101 enfants (MINREX, 2005). Ces deux cas extrêmes de santé publique ont fait que l'exigence d'investigation scientifique et de résultats devenait une priorité de sécurité nationale. À partir d'un premier vaccin existant à l'étranger contre les infections virales, l'*interféron*, les chercheurs cubains ont très vite permis la création d'un *interféron* national pour traiter la dengue avec succès (1981 : mise en place de la première institution biotechnologique scientifico-productive destinée à la production de l'interféron leucocytaire). Cet épiphénomène a surtout montré la capacité d'assimilation rapide des connaissances et des technologies étrangères pour les adapter au niveau local, en fonction des besoins nationaux. Cette réussite a donné une nouvelle impulsion aux recherches en biologie moléculaire et en ingénierie génétique, qui devait aboutir à l'ouverture du *Centre d'ingénierie et de biotechnologie* (CIGB) fondé en 1986, centre pionnier du *front biologique* composé de douze centres de recherche spécialisés sur les sciences biologiques. Ces centres constituaient un vecteur pour la recherche biomédicale pluridisciplinaire. Cuba disposait à la fin des années 1980 d'une accumulation importante de savoirs fondamentaux en relation à la culture et au comportement des cellules organiques humaine, animale et végétale. Par ailleurs, plus des trois quarts de la demande cubaine de produits pharmaceutiques étaient satisfaits par la production nationale, situation unique pour un pays en développement.

La troisième étape fut celle du début des années 1990 marquée par la crise économique jusqu'à nos jours. La disparition du schéma d'intégration économique, commercial et techno-scientifique avec les partenaires socialistes a provoqué une perte de soutien crucial aux activités scientifiques cubaines. Le pays a cessé de fabriquer certains produits pharmaceutiques et a élaboré un système de classement restreignant les ordonnances et accordant la priorité aux médicaments essentiels au détriment des médicaments de base, qui étaient souvent impossibles à trouver. Le gouvernement a répondu à cette crise en rationalisant les objectifs de la politique de recherche scientifique. Afin de s'adapter aux nouvelles contraintes externes, il a accordé une importance beaucoup plus grande qu'avant à l'utilisation commerciale des découvertes scientifiques, dans l'espoir de diminuer le recours aux importations et d'accroître ses exportations. L'État a conservé l'entière propriété de ses centres médicaux et biotechnologiques, en laissant de nombreuses possibilités de coentreprises et de production sous licence. Il refusait ainsi de placer les établissements de recherche en concurrence les uns par rapport aux autres, et préférait privilégier la prédominance étatique associée à une coopération entre institutions et à un management décentralisé. La priorité des recherches scientifiques a été accordée à la résolution des problèmes dans les secteurs stratégiques affectés par la crise, sans abandonner les grands programmes de la recherche fondamentale (CIEM, PNUD, 2004, p. 55). La prestation des soins de santé à la population cubaine a ainsi été privilégiée. La réorganisation des centres d'investigation scientifique a favorisé le secteur biomédical après le secteur technique (en 1987, 40% des centres étaient destinés au secteur technique, 19% à l'agriculture et 15% au biomédical tandis qu'en 1996, ces chiffres évoluèrent respectivement à 40%, 17% et 19%). Parallèlement, la nouvelle politique techno-scientifique a exigé d'élever le niveau d'application des résultats des

investigations (CIEM, PNUD, 2004, p. 56). Cela passait notamment par une meilleure intégration des unités d'investigation et de développement (*Unidades de Investigacion-Desarrollo, UID*) dans les entreprises, et autres institutions productives en tant qu'espaces dédiés spécifiquement à l'investigation et à la recherche (*Areas de I+D, AID*), au lieu d'une séparation fonctionnelle et opérationnelle traditionnellement opérée durant les années passées.

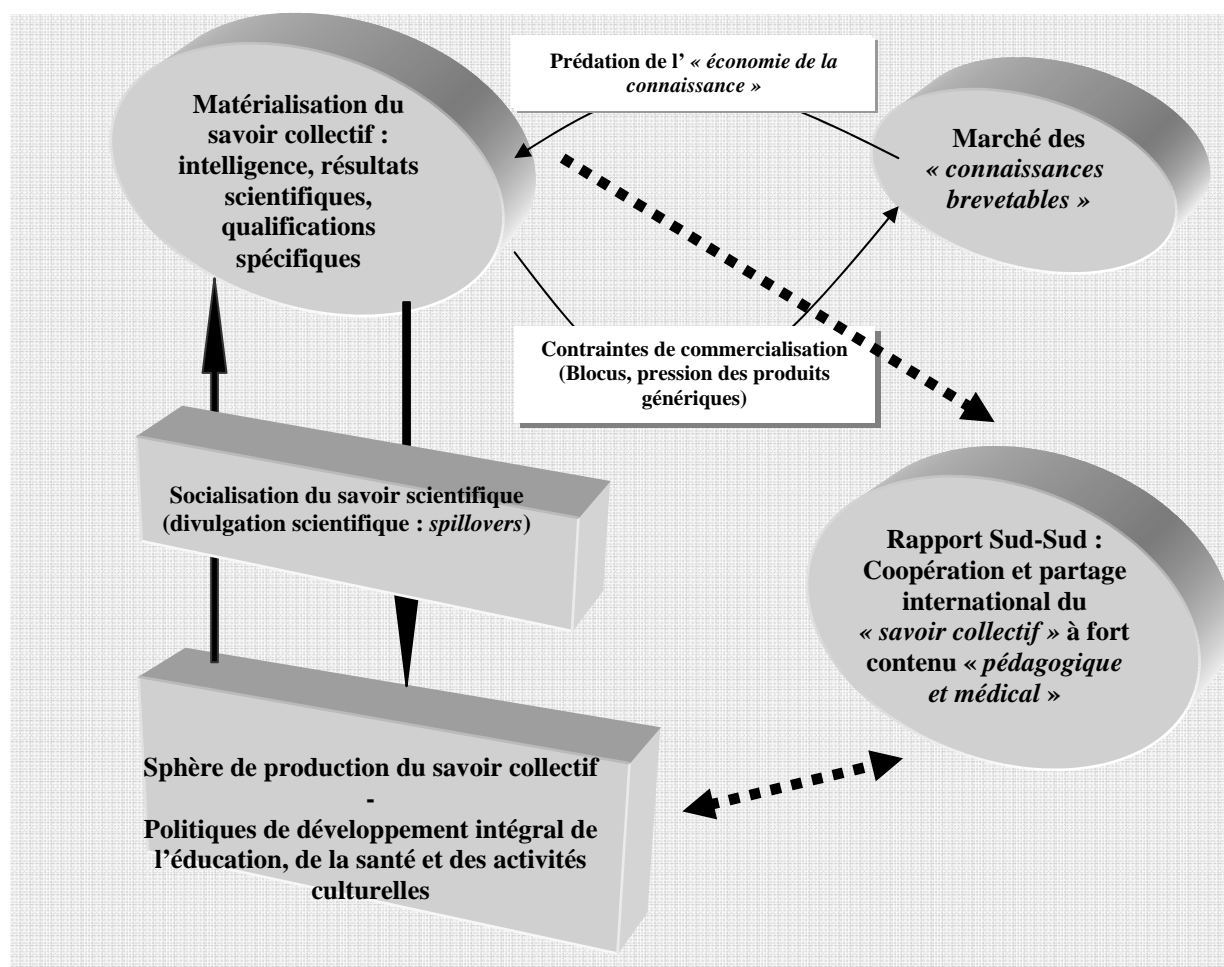
Ainsi, si dans la première étape de la politique scientifique et technique des années 1960-1970, le centre d'investigation était l'acteur central du développement scientifique cubain avec un haut degré de centralisation dans la définition des problèmes d'investigation, la nouvelle étape commencée à partir de 1990 était censée privilégier l'interconnexion entre tous les acteurs institutionnels du système de science et d'innovation technologique. Le ministère de la Science, de la Technologie et de l'Environnement (*CITMA*) a constitué le « *centre nerveux* » du partage du « *savoir collectif* » entre les différentes institutions étatiques (entreprises, établissements de formation, centres éducatifs, universités, réseaux culturels...). Il faut comprendre dans cette transformation le choix d'un objectif d'accessibilité universelle au savoir scientifique, en *popularisant* la science et en inculquant une *culture scientifique* parmi la population. La politique scientifique a, par ailleurs, incité à la création d'indicateurs mesurant l'impact socio-économique de la recherche techno-scientifique – impact des politiques de science et de technologie, impact des connaissances scientifiques et technologiques dans la société et incidences de la science et de la technologie sur le développement social (Rodríguez Batista, 2005).

Schéma 1 - Les acteurs institutionnels de la société du savoir à Cuba



Ce qu'il faut surtout comprendre est que l'exploitation du savoir et du savoir faire à la base de l'innovation et de la maîtrise biotechnologique s'inscrit dans un champ normatif qui concerne le projet de développement du pays et le choix socialiste de son économie. Ce champ normatif induit des attitudes envers la science, le savoir et le savoir faire, un rapport de la société à sa culture qui s'exprime en termes de partage du savoir à la base, et dans l'usage large des produits de la connaissance, au-delà de leur seule valorisation économique et financière. Le mode de gestion du savoir favorise une large diffusion de l'information scientifique, l'exercice de la créativité. De même les systèmes de formation et de socialisation conduisent à intérioriser des valeurs culturelles par les individus (internationalisme, valeurs morales et éthiques,...), ce qui amplifie le processus d'exploitation de la science et l'utilisation du savoir pour le développement. La figure ci-après inspirée des développements ultérieurs présente un processus d'exploitation du savoir collectif pour le développement.

Schéma 2 – La production du savoir collectif et sa valorisation par la coopération



- La sphère de production du « *savoir collectif* » regroupe l'intégralité des microsystemes sociaux participant à la création du « capital humain » (système d'enseignement général et technique, système universitaire, système de santé universel, production culturelle nationale...). L'objectif étant de poursuivre l'amélioration qualitative des investigations scientifiques. La qualité de la production du « *savoir collectif* » bénéficie plus récemment (2000-) de la politique de développement social « ascendant », consistant à offrir l'accès à une « *culture générale intégrale* » pour toute la population.
- Le « *savoir collectif* » démocratisé devient spécifique au niveau techno-scientifique pour être matérialisé dans les *clusters* biotechnologiques (*Centros de la Biotechnologia Cubana*), où est procédé un cycle complet de valorisation du produit biotech: recherche et développement, production, commercialisation et exportation (*Centros de Investigación-Producción-Comercialización*). Ainsi, dans le cadre d'une intégration complète de la filière biotechnologique, « *disparaissent les frontières fréquemment artificielles entre l'institution scientifique, la production et l'organisation commerciale* » (Lage, 2000).
- Entre la sphère de production du « *savoir collectif* » et le processus de matérialisation des connaissances en produits biotechnologiques, une « *passerelle* » de diffusion du savoir permet de gérer toutes les informations lors des activités scientifiques de grande amplitude nationale et de fortes retombées sociales (*Forum de Ciencia y Tecnica*, *ANIR*²⁷⁴, *BTJ*²⁷⁵). Ces activités de divulgation scientifique, intégrées pleinement aux pôles de production scientifique, constituent un « *mouvement organisé de création et d'innovation techno-scientifique, composés de jeunes étudiants, et orienté vers la résolution de problèmes techniques qui nécessitent une réponse dans la force productive* » (CIEM, PNUD, 2004, p. 24). Il s'agit, plus précisément, de soutenir la démocratisation de l'apprentissage des sciences auprès des jeunes générations²⁷⁶ et de satisfaire simultanément les besoins socio-économiques du pays : promouvoir l'apprentissage des règles

²⁷⁴ ANIR : “*Asociación Nacional de Innovadores y Racionalizadores*”, Association Nationale des Innovateurs et Rationnalisateurs créé en 1976. Son but est de promouvoir l'innovation technologique en dehors du cadre institutionnel de l'investigation scientifique et de décrire les avancées de la science lors de conférences et débats.

²⁷⁵ BTJ : “*Brigadas Técnicas Juveniles*”. Le rôle des ces brigades est d'activer et de susciter l'engouement pour la découverte des connaissances scientifiques. L'organisation universitaire de ces brigades a l'avantage de cibler un public jeune et susceptible de s'orienter vers des études scientifiques.

²⁷⁶ La programmation télévisuelle sur la connaissance de la biotechnologie au travers des émissions quotidiennes à caractère éducatif (*Universidad para todos*) élargit ainsi le champ d'accessibilité au savoir spécifique (cf. lire l'article de Negrin et Sosa: “*Divulgación de la ciencia en Cuba en el Programa Universidad para Todos Curso Introducción a la Biología: la experiencia cubana*”, CIBG) (Disponible sur : www.senacyt.gob.pa/otros/iitaller/pdfs/sonia_negrin_y_angela_sosa.pdf, consulté le 24/09/2007).

Citons également les programmes télévisuels à vocation scientifique *tele-educación* et *tele-salud*. Mais aussi, le réseau reliant tous les acteurs de la santé via le système intranet *Telemática de Salud (Infomed)* qui a pour mission de convertir l'information techno-scientifique médicale en une composante motrice du perfectionnement de la santé publique cubaine (cf. l'article de José B. Jardines Méndez (2005) : « *Tele-educación y tele-salud en Cuba: mucho mas que desarrolló tecnológico*, (Disponible sur : <http://eprints.rclis.org/archive/00004800/01/aci07405.pdf>, consulté le 02/09/2007).

élémentaires de l'hygiène, contribuer à l'amélioration de la santé de la population, prévenir les maladies et les virus par une éducation adaptée, favoriser des attitudes « *économes en énergie* », promouvoir au final une politique de substitution aux importations... Ce processus de divulgation des connaissances que l'on pourrait qualifier de « *forme active d'appropriation sociale des avancées scientifiques* » se traduit également par des interactions permanentes entre le secteur de la biotechnologie, les institutions de la santé, le secteur de l'éducation... Les informations échangées entre les différents acteurs sont centralisées par le ministère de la Science, de la Technologie et de l'Environnement, afin de servir de guide à la politique scientifique et technique. L'usage intensif des nouvelles technologies de l'information et des connaissances (TIC) contribue amplement à ce processus de divulgation du savoir scientifique, puisque la stratégie vise à « *informatiser la société cubaine* »²⁷⁷, en rendant universelle l'accessibilité aux flux d'informations. La science cubaine a ainsi constitué un moteur des changements sociaux avec la révolution, ce qui a eu pour effet d'accroître la croyance de la société en la valeur de sa culture et en ses capacités propres de résolution de ses problèmes. Cela passe notamment par une circulation complète de l'information scientifique et médicale - usage du traitement, efficacité... - entre les médecins et les patients, ce qui permet une meilleure appréciation de la société envers les efforts réalisés dans le secteur scientifique et surtout biomédical. La capacité à absorber les savoirs matérialisés dans les traitements médicamenteux au niveau national permet aussi en retour d'en générer d'autres, sur la base du processus d'« *appropriation sociale de la recherche scientifique* ». Le *Programme National de Vaccination* s'appuie sur les réalisations de l'industrie médicale pharmaceutique cubaine pour soigner gratuitement tous les enfants cubains contre treize maladies²⁷⁸ (alors que la PAHO en recommande sept), avec l'usage de dix vaccins dont sept sont produits à Cuba. Le Centre d'Immuno-Essais (CIE) participe activement au diagnostic périnatal, à la vigilance épidémiologique et au contrôle des dons du sang. Le Centre des Neurosciences contribue aux programmes d'attention et de suivi des handicapés mentaux. Beaucoup de ces projets sont financés par l'activité exportatrice des produits biotechnologiques, procurant ainsi une rentrée nécessaire en devises pour la production nationale destinée au secteur de la santé publique. Une des conséquences directes de la capacité d'application immédiate des résultats scientifiques en biotechnologie, conjointement à l'équité du système de santé cubain caractérisé par son

²⁷⁷ Le programme d'« *informatisation de la société cubaine* » (*informatización de la sociedad cubana*) a permis qu'en 2004, 100% des écoles du pré-scolaire, du primaire et du secondaire soient équipées en matériel informatique, que 2 368 centres scolaires situés en zones rurale et montagneuse bénéficient d'une électrification incluant 93 écoles n'ayant qu'un seul élève par classe. 32 nouveaux logiciels éducatifs de fabrication cubaine ont été mis à disposition des écoles primaires, 10 pour les écoles du secondaire de base. 13 805 emplois de professeurs d'informatique ont été créés et 301 *Clubs d'informatique et d'électronique* pour la jeunesse (*Joven Club de Computación y Electronica*) ont été répartis dans l'ensemble du territoire. Le nombre d'ordinateurs personnels est passé de 11 710 en 1990 à 300 000 en 2004, soit un rapport de 1,1 ordinateur en moyenne pour 1 000 habitants en 1990 à 26,7 en 2004 (ONE, 2005).

²⁷⁸ Il s'agit du programme de vaccination pour les maladies suivantes : diphtérie, tétanos, coqueluche, rougeole, tuberculose, rubéole, oreillons, hépatite B, méningite méningocoque, poliomyélite et grippe (Beldarraín, 2005).

universalité, sa gratuité et sa pleine accessibilité, est que le pays obtient le taux de mortalité infantile le plus bas d'Amérique latine (5,3 pour mille naissance en 2006 et 5,3 en 2007) (*Granma*, 2006). Cette donnée reflète concrètement une partie de l'impact social de l'effort scientifique et technique national, où la matérialisation du savoir est collectivement distribuée.

- La négociation des actifs intangibles biomédicaux sur les marchés internationaux s'effectue dans un environnement contraint, en raison du blocus états-unien, ce qui limite fortement les opportunités de marché avec les pays développés. La transaction des « *connaissances* » sur les marchés (sous forme de brevets) ne fait l'objet d'aucune négociation supplémentaire, ni sur la propriété tangible des infrastructures nationales de recherche, ni sur la force de travail qualifiée. En 2002, Cuba comptait 107 produits brevetés par les centres cubains de biotechnologie : 24 produits (médicaments biologiques-vaccins), 49 médicaments génériques avancés, 5 produits pour le traitement du sida, 15 nouveaux équipements médicaux, 24 systèmes de diagnostic²⁷⁹. La négociation commerciale porte sur les produits seuls, qu'ils soient en cours de réalisation ou à l'état final, mais aucunement sur les forces productives qui les génèrent (Lage, 2000). La propriété sociale sur les moyens de production demeure un principe imprescriptible du socialisme cubain.

- La négociation marchande des actifs immatériels n'empêche pas d'exploiter pleinement le « *savoir collectif* » au bénéfice d'une bienveillance sociale, ayant une spécificité extraterritoriale. Les résultats scientifiques cubains contribuent largement, par exemple, à améliorer le développement social des pays pauvres. Cette contribution cubaine est originale. Elle intervient dans des rapports de développement Sud-Sud et s'appuie sur la capacité cubaine à garantir gratuitement les formations hautement qualifiées (médecins, professeurs...) des pays en développement à partir de ses propres structures nationales de création et de partage du « *savoir collectif* ». Il est intéressant de souligner un changement du processus d'internationalisation de l'enseignement supérieur cubain avec l'accent porté sur la régionalisation des échanges

²⁷⁹ Une équipe de chercheurs du Centre national de la recherche scientifique (CNIC) s'est vu décerner une médaille d'or de l'OMPI en 2007 pour avoir inventé le système *Diramic*, une méthode avec trousse et équipement pour le diagnostic microbiologique rapide des infections des voies urinaires. *Diramic* est une méthode de diagnostic rapide et économique qui permet de déterminer en quatre heures le taux de sensibilité aux antibiotiques d'un patient en mesurant les changements de turbidité causés par la croissance microbienne dans un échantillon d'urine. La demande internationale de brevet pour le système *Diramic* (PCT WO 98/47999) a été acceptée aux Etats-Unis d'Amérique, en Chine, au Mexique, au Chili, en Argentine et aux Philippines. Le système a aussi été adopté, sous licence du CNIC, par des laboratoires du Brésil, du Mexique et du Venezuela. Le deuxième prix a été décerné à une équipe de chercheurs du Centre national de santé agricole (CENSA) pour un produit nommé *Surfacen*, un surfactant naturel obtenu à partir de tissus animaux, qui a été créé dans le cadre d'un programme d'élaboration de médicaments pour la petite enfance du Ministère de la santé publique. Le *Surfacen* est utilisé dans le traitement du syndrome de détresse respiratoire du nouveau-né, une cause fréquente de mortalité chez les prématurés.

universitaires durant les années 1990²⁸⁰. Il n'y a pas eu, avec les effets de la crise économique, de « cassure » dans le processus de coopération universitaire. Au contraire, les capacités de formation cubaines offrent à l'ensemble des étudiants, chercheurs et enseignants issus d'autres pays du Sud, les moyens nécessaires à la poursuite de leurs études, de leurs travaux et de leur apprentissage. L'un des éléments les plus probants de l'application du principe d'internationalisme cubain est le programme de bourses d'études en place sur l'île, gratuit pour les boursiers étrangers post-licence²⁸¹. Destiné en particulier aux pays en voie de développement, aux étudiants issus de familles pauvres qui n'ont pas la possibilité de poursuivre des études dans les pays d'origine ou à l'étranger, le programme cubain d'« *internationalisation de l'enseignement supérieur* » intègre plus de 120 pays dans le monde, dont des pays développés, comme les États-Unis²⁸². Les cursus universitaires post-licence ont considérablement progressé au cours des années 1990 et se sont répercutés favorablement sur le développement des formations doctorales dispensées à Cuba. Des programmes de doctorat conjoints ont été également approuvés à la fin des années 1990. Ce processus a permis de couvrir certaines filières auparavant faiblement pourvues en cursus de cet échelon, et d'en renforcer d'autres comme la filière des études biomédicales²⁸³.

²⁸⁰ Quelques chiffres illustrent l'évolution de la coopération internationale entre 1989 et 2001. En 1989, 12% seulement des activités liées à la coopération étaient entreprises conjointement avec l'Amérique latine, contre 9% avec l'Union européenne, tandis que 75% d'entre elles l'étaient en collaboration avec les pays d'Europe de l'Est. En 2001, en revanche, 72% des activités liées à la coopération étaient menées avec l'Amérique latine et les Caraïbes, 14% avec l'Espagne. Le reste de l'Union européenne, le Canada et les États-Unis représentaient 11%. La coopération avec l'Europe de l'Est avait presque entièrement disparu (MES, 2002).

²⁸¹ Ce programme de coopération lancé en 1961 concernait certains pays d'Afrique et avait pour objectif de former des étudiants de niveaux secondaire et technique et de leur fournir les bases nécessaires pour accéder aux niveaux de formation supérieurs. À partir des années 1990, le programme de collaboration a concerné principalement les programmes post-Licence, ce qui démontre l'amélioration croissante des capacités qualitatives et quantitatives de formation cubaine jusqu'au niveau de l'enseignement supérieur.

²⁸² Des centaines de bourses pour étudier dans l'École latino-américaine des sciences médicales à la Havane ont été octroyées à des jeunes états-uniens qui ne disposaient pas de ressources nécessaires pour suivre une carrière de médecine dans leur pays.

²⁸³ En 2000, sur un total de 68 thèse défendues par des étrangers à Cuba, 32 étaient représentées dans la filière biomédicale, respectivement 10 dans les sciences naturelles, 9 dans les sciences sociales et humanitaires, 6 dans les sciences pédagogiques, 5 dans les sciences techniques, 5 dans les sciences agricoles et 1 dans les sciences économiques (MES, 2002).

BIBLIOGRAPHIE

- ABRAHAM-FROIS G.** (2005), « Sur le caractère inadéquat du 'résidu de Solow' et la sous-estimation des progrès de productivité », *Revue Economique*, n°. 4, 2005.
- ABRAMOWITZ M.** (1956), « Resource et Output Trends in the United States since 1870 », *American Economic Review*, vol. 46, pp. 5-23.
- AGUILAR A.** (1996), *La indemnización por nacionalizaciones*, Cuba Versus Bloqueo. (Disponible sur : www.cubavsbloqueo.cu/genesis/las_indemnizaciones.htm, consulté le 27 janvier 2003).
- AGHION P.** et **HOWITT P.** (1992), « A Model of Growth through Creative Destruction », *Econometrica*, vol. 60, pp. 323 - 351.
- AGHION P.** et **HOWITT P.** (1998), *Endogeneous Growth Theory*, MIT Press, Cambridge.
- AGRAMONTE R.** (1952), *José Agustín Caballero y los orígenes de la conciencia cubana*, La Havane, bibliothèque du Département d'Échanges Culturels de l'Université de La Havane, 138 p.
- AGRUPACION CATOLICA UNIVERSITARIA (ACU)** (1972), « Informe de la Encuesta de Trabajadores Rurales, 1956-1957 », *Economía y desarrollo*, n°.12, Cuba, La Habana.
- AGUAYO A.M.** (1943), *Didáctica de la escuela nueva*, Cuba, La Habana, Cultural, S.A.
- AGUAYO A. M.** et **H. M. AMORES** (1959), *Pedagogía para escuelas y colegios normales*, Cuba, La Habana, Cultural, S. A., 96 p.
- AIMES, H.** (1967), *A History of Slavery in Cuba, 1511 to 1868*, NY., New York, Octagon Books.
- AKERLOF G.** (1982), « Labor contracts as partial gift exchange », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, pp. 543-569.
- AKKARI A.** (2002), « Banque mondiale et éducation : une pensée unique ? » in *Politiques et stratégies éducatives. Termes de l'échange et nouveaux enjeux Nord-Sud*, ouvrage dirigé par A. Akkari, R. Sultana et J.-L. Gurtner, Paris, Éditions Transversales, pp. 11-43.
- ALBA O.** (2005), *El proceso pedagógico en la educación técnica y profesional : antecedentes históricos, esencia y caracterización en el siglo XXI*, Facultad de Ciencias Técnicas, Universidad Pedagógica Franck País García, Santiago de Cuba, version digitale.
- ALCHIAN A.** et **DEMSETZ H.** (1972), « Production, Information Costs, and Economic Organization », *American Economic Review*, vol. 62.
- ALHAMA R.** (2004), *Capital humano. Concepto e instrumentación*, Cuba, La Habana, IEIT.
- ALHAMA B.R., ALONSO A.F.** et **MARTINEZ N.T.** (2005), *Dimension social de la empresa. Esencia de las nuevas formas organizativas*, Cuba, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- ALIENES J.** (1950), *Características fundamentales de la economía cubana*, La Havane, Banco Nacional de Cuba, 98 p.
- ALONSO A.** (1992), « La economía cubana : los desafíos de un ajuste sin desocialización », *Cuadernos de Nuestra América*, Cuba, La Habana, CEA, n°. 19.
- ALTINOK N.** (2006), « Les sources de la qualité de l'éducation », in Bourreau-Dubois C. et B. Jeandidier, *Economie Sociale et Droit. Economie Sociale et solidaire, Famille et éducation, Protection sociale. Actes des XXVIèmes journées de l'Association d'Economie Sociale (AES) Nancy*, 7 et 8 Septembre 2006, tome 2, Editions l'Harmattan, pp.163-176.
- ALTINOK N.** (2007), « Education et Croissance : l'apport des enquêtes internationales sur les acquis des élèves », *Économie Publique*, IDEP, 18-19 2006/1-2, pp177-209.
- ALTONJI J.G.** et **DUNN T.A.** (1996), « Using Siblings to Estimate the Effect of School Quality on Wages », *Review of Economics and Statistics*, vol. 78, n°. 4, November 1996, pp. 665-671.
- ALVAREZ E.** (2000), « Descentralización y diversificación en la economía cubana », *Revista Investigación Económica*, n°. 1, Enero-Marzo 2000.
- ALVAREZ E.** (2005), « Characteristics of the Evolution of the Cuban Economy Since 1990 », *International Journal of Political Economics*, New York.
- ALVAREZ J.** et **MESSINA W.A.** (1996), « Cuba's New Agricultural Cooperatives and Markets: Antecedents, Organization, Early Performance and Prospects » in *Cuba in Transition*,

Association for the Study of the Cuban Economy, Miami: Florida International University Press, vol. 6, pp. 175-195.

ALVAREZ J. (2005), *El proceso de redimensionamiento de la agroindustria azucarera cubana y su impacto en las cooperativas cañeras*, tesis de Maestría, Universidad de La Habana.

ALVAREZ J.M. (1936), *La colonia española en la economía cubana*, La Habana, Ucar, García y Cia, 120 p.

AMIN S. (1986), *La déconnexion : pour sortir du système mondial*. Paris : La Découverte, Coll. Cahiers libres. 333 p.

ANDREFF W. (2003), *La mutation des économies postsocialistes : Une analyse économique alternative*, Paris, Éditions L'Harmattan, collection Pays de l'Est, 366 p.

ANDREFF W. (2005), « Post-Soviet Privatisation in the Light of the Coase Theorem: Transaction Costs and Governance Costs » in A. Oleynik, ed., *The Institutional Economics of Russia's Transformation*, Aldershot, Ashgate.

ANE L. (2000), « La reforma económica y la economía familiar en Cuba » in *Reforma económica y cambio social en América Latina y el Caribe*, Colombia, Ediciones Tercer Mundo.

ANE L. (2002), « Cuba : Reformas, recuperación y equidad » in *Alternativas de política económica y social en América Latina y Caribe*, Colombia, Ediciones Tercer Mundo.

ANGRIST J. et **KRUEGER A.** (1991), « Does Compulsory School Attendance Affect Schooling and Earnings », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, n° 4, pp. 979–1014.

ARECHAVALETA N., CARAM T. et ALOMA C. (2003), *Matricula estudiantil, egresados y población ocupada de nivel superior en Cuba. Estudio de genero*, La Habana, mayo de 2003. (Disponible sur : www.iesalc.unesco.org.ve).

ARMAS (de) R. et alii (1984), *Historia de la Universidad de La Habana (1728-1929)*, Editorial de Ciencias Sociales, La Habana, t. I.

ARNOVE R.F. (2005), « To What Ends: Educational Reform around the World », *Indiana Journal of Global Legal Studies*, vol. 12, n° 1, pp. 79-96.

ARRANGO Y PARENO F. (1792), *Discurso sobre la agricultura de La Habana y medios de fomentarla*, in H. Pichardo Pichardo, Hortensia (1984), *Documentos para la Historia de Cuba*. La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 162-197.

ARROUS J. (1999), *Les théories de la croissance, La pensée économique contemporaine*, Paris, Éditions du Seuil.

ARROW K. (1973), « Higher Education as a Filter », *Journal of Public Economics*, vol. 2, n° 3, pp. 193-216.

ARROW K. (1962), « The Economic Implications of Learning by Doing », *Review of Economic Studies*, vol. 80, n° 9, June 1962, pp. 155-173.

ASHENFELTER O. et **KRUEGER A.** (1994), « Estimates of the Economic Return to Schooling from a New Samples of Twins », *American Economic Review*, vol. 84, n° 5.

ASLUND A., BOONE P. et JOHNSON S. (2001), « Escaping the Under-Reform Trap » in *IMF Staff Papers*, n° 48, Espapang.

ATKINSON A.B. (1999), *The Economic Consequences of Rolling Back the Welfare State*, Munich Lectures in Economics, CES and MIT Press, Cambridge, Ma. Chapters 1-4.

AUGERAUD-VERON E. et AUGIER L. (2003), *Développement durable, tourisme et capital humain dans un modèle à génération d'agents*, Laboratoires de mathématiques et applications (LMA), Université de La Rochelle.

(Disponible sur : <http://www.gate.cnrs.fr/t2m2005/Textes%20des%20communications%5CC65.pdf>, consulté le 14 mars 2004).

AUSTRUY J. (1972), *Le scandale du développement*, Paris, Éditions M. Rivière, 3^{ème} édition.

AZARIADIS C. et **DRAZEN A.** (1990), « Threshold Externalities in Economic Development », *Quarterly Journal of Economics*, pp. 501-26.

BACHILLER Y MORALES, A. (1936), *Apuntes para la Historia de las letras y de la instrucción pública en la Isla de Cuba*, La Habana, Tome I, Imprenta Cultural S.A., 76 p.

BAILLY F. et **CHATEL E.** (1999), « Conventions et économie de l'éducation : quelles perspectives ? », in PAUL Jean-Jacques (dir.), *Administrer, gérer, évaluer les systèmes éducatifs*, Paris, ESF, 1999, pp.- 273-295.

BALBOA I. (1998), *Reconstrucción, colonización e inmigración. Cuba, 1828-95*. Thèse de Licence, Castellón, Univ. Jaume I (inédit), 358 p.

- BALESTRINO A.** (1997), « Education Policy in a Non-Altruistic Model of Intergenerational Transfers with Endogenous Fertility », *European Journal of Political Economy*, vol. 13, n°. 1, février, pp. 157-169.
- BANQUE MONDIALE** (1951), *Report on Cuba*. July 31
- BANQUE MONDIALE** (1992), *Governance and development*, Washington DC, Éd. World Bank, 61 p.
- BANQUE MONDIALE** (1995), *Priorités et stratégies pour l'éducation : une étude de la Banque mondiale*, Washington, D.C. : Banque mondiale.
- BANQUE MONDIALE** (1997), *Rapport sur le développement dans le monde : L'État dans un monde en mutation*, Washington D.C., Banque Mondiale.
- BANQUE MONDIALE** (1999), *Education sector strategy*, Washington DC, The World Bank.
- BANQUE MONDIALE** (2000), *Making the Transition Work for Everyone : Poverty and Inequality in Europe and Central Asia*, Washington D.C., The World Bank, September, 516 p.
- BANQUE MONDIALE** (2001), *Rapport sur le développement dans le monde 2000/01: combattre la pauvreté*, Éditions Eska, Paris (version anglaise publiée en 2000 par Oxford University Press, New York).
- BANQUE MONDIALE** (2002), *Transition – The First Ten Years. Analysis and Lessons for Eastern Europe and the Former Soviet Union*, World Bank, Washington D.C., January 2002.
- BANQUE MONDIALE** (2006), *Equity and Development world development report 2006*, 320 p.
- BARDHAN P., BOWLES S et GINTINS H.** (2000), « Wealth Inequality, Credit Constraints, and Economic Performance » in A. Atkinson and F. Bourguignon (eds.), *Handbook of Income Distribution*, Dordrecht, North-Holland.
- BARON J. et KREPS D.** (1999), *Strategic Human Resources*, Wiley.
- BARR N.** (1996), « People in Transition : Reforming Education and Health Care », *Finance & Development*, September 1996.
- BARROS O.** (2002), « Escenarios demográficos de la población de Cuba. Período 2000-2050 », in *Novedades en población*, La Habana, Centro de Estudios Demográficos.
- BARRO R. et SALA-I-MARTIN X.** (1991), « Convergence across states and regions », *Brookings Papers on Economic Activity*, pp. 107-182.
- BARRO R.** (1991), « Economic Growth in a Cross Section of Countries », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, n°. 2.
- BARRO R. et SALA-I-MARTIN X.** (1992), « Convergence », *Journal of Political Economy*, vol. 100, pp. 223-251.
- BARRO R. et LEE J.-W.** (1993), « International Comparisons of Educational Attainment », *Journal of Monetary Economics*, vol. 32, n°. 3, pp. 363-394.
- BARRO R. et SALA-I-MARTIN X.** (1995), *Economic growth*, New York, McGraw-Hill.
- BARRO R.J. et LEE J.W.** (1996), « International Measures of Schooling Years and Schooling », *American Economic Review, Papers and Proceedings*, n°86, volume 2, pp. 218-223.
- BASLE M. et alii** (1993), *Histoire des pensées économiques*, 2 vol., Éditions Sirey.
- BASTIDDE R.** (1996) 1967, *Les Amériques noires*, Paris, Éditions L'Harmattan.
- BAYART P., HERRERA R. et MULOT E.** (2004), *L'éducation dans la révolution, de 1990 à nos jours*, Colloque international « Éducation, formation et dynamique du capitalisme contemporain », Montpellier, 24 et 25 juin.
- BAYART P.** (2006), *Estudio comparado sobre la política de formación docente en secundaria básica entre Cuba y República Dominicana*, Cuba, La Habana, Oficina Multipais UNESCO/La Habana, document interne (rapport de stage), 67 p.
- BAYART P.** (2006), *La valorisation des formations humaines à Cuba (1959-2005) : les relations dynamiques de complémentarité et de contradiction entre le social et l'économique*, Colloque International « Économie de l'Éducation : principaux apports et perspectives », Dijon, 20-23 juin 2006.
- BAYART P., HERRERA R. et MULOT E.** (2006), « L'éducation dans la révolution », cahier de la Maison des Sciences économiques de l'Université de Paris 1 Panthéon-Sorbonne, série rouge du MATISSE, n°. 33, 21 p.
- BAYART P., HERRERA R. et MULOT E.** (2008), « Le système éducatif cubain depuis la crise des années 1990 », *Revue internationale d'éducation*, accepté pour publication, à paraître.

BAZZOLI L. et **DUTRAIVE V.** (1995), « Dynamique technologique et institutionnelle dans la pensée institutionnaliste américaine : les enjeux de la maîtrise sociale », in Basle M., Dufourt D., Heraud J.A., Perrin J. (eds), *Changement institutionnel et changement technique - Évaluation, propriété intellectuelle et innovation*, Presse du C.N.R.S.

BEAVER S.E. (1975), *Demographic Transition Reinterpreted*, Lexington, Masschusetts, Stanford Research Institute and The Center for Policy Research, Lexington Books, D.C. Health and Company, 175 p.

BECKER G.S. (1962), « Investement in human capital : a theoretical analysis », *Journal of Political Economy*, vol. 70, pp. 9-49.

BECKER G.S. (1964), *Human Capital: A Theoretical and Empirical Analysis, with Special Reference to Education*, New York, Columbia University Press.

BECKER G.S. (1967), *Human Capital and the Personal Distribution of Income*, University of Michigan Press.

BECKER G.S. et **TOMES N.** (1986), « Human Capital and the Rise and Fall of Families », *Journal of Labor Economics*, vol. 4, No. 3, Part 2 : The Family and the Distribution of Economic Rewards (Jul. 1986), pp. 1-39.

BECKER G.S., **MURPHY K.** et **TAMURA R.** (1990), « Human Capital, Fertility and Economic Growth », *Journal of Political Economy*, vol. 98, pp. 12-37.

BECKER G.S. (1990), *The Economic Approach to Human Behavior*, The University Of Chicago Press.

BECKER G.S. (1996), *Preferences and Values, in Accounting for Tastes*, Harvard University Press, 1996.

BEHRMAN J.R. et **ROSENZWEIG M.** (1994), « Caveat Emptor: Cross Country Data on Education and the Labor Force », *Journal of Development Economics*, vol. 44, pp. 147-171.

BEHRMAN J.R., **ROSENZWEIG M.R.** et **TAUBMAN P.** (1996), « College Choice and Wages: Estimates Using Data on Female Twins », *Review of Economics and Statistics*, vol. 78, n°. 4, November 1996, pp. 672-685.

BELAVAL Y., (1970), *Esquisse d'un tableau historique des progrès de l'esprit humain (1793-1794)*, Paris, Librairie philosophique J. Vrin, 1970, 247 p.

BELDARRAIN E. (2005), « Cambio y revolución: El surgimiento del Sistema Nacional de Salud Único 2005 en Cuba », *Dynamis. Acta Hisp. Med. Sci. Hist. Illus.*, n°. 25, pp. 257-78.

BELL J. (2005), *Cuba: Socialismo en la globalización*, La Habana, FLACSO/Universidad de La Habana, 162 p.

BELL J. et **DELLO R.** (2005), *Cuba, in the 21st Century: Realities and perspectivas*, La Habana, Editorial José Martí.

BELL RODRIGUEZ R. (1997), *Educación Especial: razones, vision actual y desafíos*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

BELL RODRIGUEZ R. (1996), *Sublime profesion de amor*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

BELL RODRIGUEZ R. et alii (2001), *Educación y Diversidad*, La Habana, Editorial Abril.

BELLO W. (1993), *Dark victory*, Oakland, CA, Institute for Food Development Policy.

BENHABIB J. et **SPIEGEL M.M.** (1994), « The Role of Human Capital in Economic Development: Evidence from Aggregate Cross-Country Data », *Journal of Monetary Economics*, vol. 34, pp. 143-179.

BENITEZ, J.A. (1976), *Las Antillas: colonización, azúcar e imperialismo*, Casa de las Américas, La Havane, 68 p.

BENJAMIN J.R. (1990), *The United States and the Origins of the Cuban Revolution : an Empire of Liberty in an Age of National Liberation*, Princetown, Princetown University Press.

BENNELL A. (1996), « Rates of Return to Education: Does the Conventional Patten Prevail in Sub-Saharan Africa? », *World Development*, Vol. 24, n°. 1, January 1996, pp. 183-199.

BERBEL J. (1989), *La esclavitud en Cuba en el siglo XIX desde 1839 hasta 1867, document de l'Archive Historique National de Madrid*, Section Ultramar, Legajo 3550, Série Esclavage, Mémoire de Maîtrise, Université Toulouse-Le Mirail, 233 p.

BERD (1998), *Transition Report 1998*, European Bank for Reconstruction and Development, London.

- BERG I.** (1970), *Education and Jobs: The Great Training Robbery*, New York, Praeger.
- BERGAD L.W.** (1984-1985), « Spanish Migration to Cuba in the Nineteenth Century », *Anales del Caribe*, pp.4-5 et pp. 21-50.
- BERGAD L.W.** (2002), *Los mercados americanos de esclavos en la década de 1850: una Mirada comparative a las subidas del precio de los esclavos en los Estados Unidos, Cuba y Brasil*, Edition J.A. Piqueras, pp. 146-164.
- BERTHELOT J.** (1983), *Le Piège scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, collection Pédagogie d'aujourd'hui, pp. 1-297.
- BETTS J.** (1998), « The Impact of Educational Standards on the Level and Distribution of Earnings », *The American Economic Review*, vol. 88, n°. 1, pp. 266-275.
- BIANCHI A.** (1964), *Agriculture: The Pre-revolutionary Background*, in D. Seers (ed.): *Cuba: the Economic and Social Revolution*, Chapel Hill, The University of North Carolina Press, 67 p.
- BISIN A.** et **VERDIER T.** (2000), « Beyond the Melting Pot: Cultural Transmission, Marriage, and the Evolution of Ethnic and Religious Traits », *Quarterly Journal of Economics*, n° 3, April, pp. 905-954.
- BLACKBURN M.** et **NEUMARK D.** (1995), « Are OLS Estimates of the Return to Schooling Biased Downward? Another Look », *Review of Economics and Statistics*, vol. 77, n°. 2, pp. 217-229.
- BLANCHARD O., DORNBUSH R., KRUGMAN P., LAYARD R.** et **SUMMERS L.** (1991), *Reform in Eastern Europe*, Cambridge, Mas., MIT Press.
- BLANCO R.** (2006), « La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela de hoy », *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficiencia y Cambio en Educación*, vol. 4, n°. 3.
- BLAUG M.** (1970), *Economics of education*, Londres, Penguin.
- BLAUG M.** (1994), *La méthodologie économique*, Paris, Economica, 2ème édition.
- BOND S.A., HOFFLER A.** et **TEMPLE J.** (2001), « GMM Estimation of Empirical Growth Models », *CEPR Discussion Paper*, n° 3048. London, London School of Economics.
- BOSCA J., DE LA FUENTE A.** et **DOMENECH R.** (1996), « Human Capital and Growth: Theory Ahead of Measurement », mimeo.
- BOSWORTH B., COLLINS S.M.** et **CHEN Y.** (1995), « Accounting For Differences In Economic Growth », Conference On Structural Adjustment Policies In The 1990s: Experience And Prospects, Institute Of Developing Economies, Tokyo, 5-6 Octobre 1995.
- BOUCHAUT C.** (1991), *La esclavitud en Cuba en el siglo XIX desde 1825 hasta 1879*, documentos del Archivo Historico Nacional de Madrid, Seccion Ultramar, 3549, Serie Esclavitud, Mémoire de Maîtrise, Université Toulouse-Le-Mirail, 171 p.
- BOUDON R.** (1973), *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Éditions Colin.
- BOURDIEU P.** et **PASSERON J.-C.** (1970), *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970, Extraits, pp. 18-84.
- BOURDON J.** et **ORIVEL F.** (1996), *Capital humain et croissance économique : les problèmes de définition et de mesure du capital humain*, miméo, IREDU.
- BOURDON J.** (2002), « La Banque Mondiale et l'Education ou est-il plus simple de construire de grands barrages que de petites écoles ? », *Economies et Sociétés*, n°. 3-4, Cahiers de l'ISMEA, France, pp. 501-532.
- BOUSLIMANI A.** (2004), *Accumulations matérielle et immatérielle. Eléments pour une discussion théorique de la relation éducation-développement. Application au cas de l'Algérie*, Colloque «Education, formation et dynamique du capitalisme contemporain», Montpellier, 24-25 juin 2004.
- BOVY Y.** et **TOUSSAINT E.** (2001), *Cuba : Le Pas suspendu de la Révolution*, Mons, Belgique, Éditions du Cerisier, 400 p.
- BOWLES S., GINTIS H.** et **OSBORNE M.** (2001), « The Determinants of Earnings: A Behavioral Approach », *Journal of Economics Literature*, vol. XXXIX (déc. 2001), pp. 1137-1176.
- BOWLES S.** (1972a), « Education and Socialist Man in Cuba » in CARNOY M. (ed.), *Schooling in a Corporate Society*, New York, David McKay, First Edition.
- BOWLES S.** (1972b), « Schooling and Inequality from Generation to Generation », *Journal of Political Economy*, vol. 80, n°. 3, May/June 1972, pp. 219-251.

- BOWMAN R.** (1990), « Smith, Mill, and Marshall on human capital formation », *History of Political Economy*, vol. 22, n° 2, pp. 239-259.
- BOWMAN M.J.** (1980), *On Theodore W. Schultz's contribution to economics*, The Scandinavian Journal of Economics, pp. 82-80-107.
- BOYER R.** (2002), *La croissance, début de siècle. De l'octet au gène*, Paris, Albin Michel.
- BRASSEUL J.** (1993), *Introduction à l'économie du développement*, Paris, Éditions Armand Colin, collection Cursus, 188 p.
- BRAUDEL F.** (1990), *Ecrits sur l'Histoire*, Paris, Flammarion (1969), réédition Arthaud.
- BRUNDENIUS C.** (1979), « Measuring Income Distribution in Pre- and Post-Revolutionary Cuba », *Cuban Studies*, Vol. 9, n° 2, July 1979.
- BRUNDENIUS C.** (1984), *Revolutionary Cuba: The Challenges of Economic Growth and Equity*, Westview Press, Boulder et Londres.
- BRUNDENIUS C.** (2000), *The Role of Human Capital in Cuban Economic Development, 1959-1999*, Working Paper, Center for Development Research, Copenhagen, November 2000.
- BRUS W.** et **KOWALIK T.** (1983), « Socialism and development », *Cambridge Journal of Economics*, vol. VII, n° 3-4.
- BRUS W.** (1973), *The Economics and Politics of Socialism*, Routledge & Kegan Paul, London.
- BUENAVILLA RECIO, R.** (1995), *La lucha del pueblo por una escuela cubana, democrática y progresista en la república mediatizada*, Cuba, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, pp. 23-24.
- BURTLESS G.** (1996), *Does Money Matter ? The Effect of School Resources on Student Achievement and Adult Success*, Washington, DC : Brookings Institution, pp. 141-191.
- BUCH R.** (1999), « El proyecto de Ilustración en la Pedagogía filosófica cubana : Caballero, Varela, Luz », in Colectivo de Autores : *Utopía y experiencia en la idea americana*, Imagen Contemporánea, La Habana.
- BUTAULT J.P.** et **VINOKUR A.** (1973), « Education et développement : quelques réflexions méthodologiques », in *Formation et Développement*, Paris : CIHEAM réf., *Options Méditerranéennes*, n° 21, pp. 37-41.
- CABELLERO J.A.** (1999), « Obras », La Habana, Edition Imagen Contemporánea, 201 p.
- CABRERA O.** (1974), *Antonio Guiteras. Su pensamiento revolucionario*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- CABRERA R.** (1924), « Llamamiento a los cubanos », *Revista Bimestre Cubana*, Vol. XIX, n° 1, Cuba, La Havane, janvier-février, pp. 17-44.
- CACERES B.** (1964), *Histoire de l'éducation populaire*, Editions du Seuil, 1964, 255 p.
- CANER A.** (2004), « *Mujeres cubanas y el largo camino hacia la libertad...* ». (Disponible sur : <http://www.cubasocialista.cu/TEXTOS/cs0091c.htm>, consulté le 15 janvier 2005).
- CANOVAS FABELLO L.** (2000), *Educación para todos : evaluación en el año 2000*, Republica de Cuba, Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, Ministerio de Educación.
- CANTON J.** (2003), La Révolution cubaine : plus de 40 ans de défis relevés in R. Herrera (dir.) (2003), *Cuba révolutionnaire – Histoire et culture, tome 1*, ouvrage collectif avec I. Monal, O. Miranda, O. Pino Santos, O. Zanetti et J. Cantón, Paris, Éditions L'Harmattan, collection Forum du Tiers-Monde, 250 p.
- CANTON J.** (2003), *Historia de Cuba*, Cuba, La Habana, 2da Edición, 298 p.
- GARCIA CAPOTE E.** (1996), *Surgimiento y evolución de la política de Ciencia y Tecnología en Cuba (1959-1995)*, Seminario Taller Iberoamericano de Actualización en Gestión Tecnológica, García Capote y Faloh (eds), Gecyt, La Habana.
- CARD D.** et **KRUEGER A.B.** (1992), « School Quality and Black-White Relative Earnings: ADirect; Assessment », *Quarterly Journal of Economics*, pp. 151-200.
- CARD D.** (1995), « Using Geographic Variation in College Proximity to Estimate the Return to Schooling » in Christofides L., G. E. e. S. R., editor, *Aspects of Labour Market Behavior: Essays in Honour of John Vanderkamp*, University of Toronto Press, Toronto, Canada.
- CARD D.** (1999), « The Causal Effect of Education on Earnings » in ASHENFELTER O.C. and CARD D., eds., *Handbook of Labor Economics*, 3A, Amsterdam, North Holland, pp. 1801-1861.
- CARNEIRO P., KARSTEN H.** et **HECKMAN J.** (2002), « Removing the Veil of Ignorance In Assessing the Distributional Impacts of Social Policies », *Swedish Economic Policy Review*, NBER, document de travail no. 8840.

- CARNEIRO P.** et **HECKMAN J.** (2003), « The Evidence on Credit Constraints in Post-Secondary Schooling », *Economic Journal*, vol. 112, n°. 482, pp. 705-734.
- CARNOY, M.** et **WERTHEIN J.** (1979), *Cuba: Economic Change and Educational Reform*, Washington, DC: World Bank, 118 p.
- CARNOY M.** et **SAMOFF J.** (ed.) (1990), *Education and social transition in the Third World*, New Jersey, Princeton University Press, pp. 153-207.
- CARNOY M.** (1990), *Socialist development and Educational Reform in Cuba 1959-1980*, David Philip Publishers, Creda Press. South Africa.
- CARNOY M.** (1999), *Mondialisation et réforme de l'éducation : ce que les planificateurs doivent savoir*, Paris, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation, 106 p.
- CARNOY M.** (2003), *L'économie de l'éducation : deux thèmes*, Séminaire de l'IREDU, 2 octobre 2003.
- CARRANZA J., GUTIERREZ L.** et **MONREAL P.** (1995), *Cuba. La restructuración de la economía*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- CARRANZA J.** (2001), *La economía cubana: Un balance breve de una década crítica*, Universidad de Londres, Instituto de Estudios Latinoamericanos, Taller "Enfrentando los Retos de la Economía Globalizada, 25-26 de enero 2001.
- CARRE J.-J., DUBOIS P.** et **MALINVAUD E.** (1972), *La croissance française*, Paris, Éditions du Seuil.
- CASANOVA E.** (1982), *Eficiencia agroindustrial azucarera*, Cuba, La Habana, Edición Científico-Técnica.
- CASANOVAS CODINA J.** (1999), *Los trabajadores urbanos en la Cuba del siglo XIX y el surgimiento del abolicionismo popular en Cuba*. Universidad de Barcelona, n°. 45, pp. 58-65.
- CASAS R.** (2005), « Producción, distribución y uso del conocimiento: redes », *Simposium internacional conocimiento, ciencia y educación superior*, Oficina de asesoría científica del Consejo de Estado, Ministerio de Ciencia Tecnología y Medio Ambiente de la República de Cuba, UNESCO, 29-30 de noviembre, La Habana, 29 de noviembre 2005.
- CASELLI F., ESQUIVEL G.** et **LEFORT F.** (1996), « Reopening the Convergence Debate: A New Look at Cross-Country Growth Empirics », *Journal of Economic Growth*, vol. 1, pp. 363-389.
- CASNOVAS CODINA J.** (2000), *¡O pan, o plomo! Los trabajadores urbanos y el colonialismo español en Cuba, 1850-1898*, Siglo XXI, Madrid, 2000, 145 p.
- CASTANEDA R.H.** (2000), « Cuba y América latina: consideraciones sobre el nivel y la evolución del índice de desarrollo humano y del gasto social en la década de los noventa » in *Cuba in Transition*, ASCE, vol. 10, pp. 234-252.
- CASTANEDA R.H.** (2004), *Cuba: necesidad de cambiar la receta o las reformas requeridas para reducir el empobrecimiento y las desigualdades sociales*, ASCE.
- CASTELLANOS R.** (2001), *Evolución Histórica de la Distribución Territorial de la Producción Azucarera*, IPF, novembre 2001, 178 p.
- CASTELLANOS I.** et **CASTELLANOS J.** (1988-94), « La nouvelle somme de la culture afrocubaine, venue de l'exil », Miami, *Cultura afrocubana*, ed. Universal, pp. 23-47.
- CASTELLANOS J.** (1944), *Raíces de la Ideología Burguesa en Cuba*, La Habana, Editorial Páginas.
- CASTRO DIAZ-BALART F.** (2001), *Ciencia, Innovación y Futuro*, La Habana, Ediciones Especiales, Instituto Cubano del Libro.
- CASTRO DIAZ-BALART F.** (2004), « El papel de las nuevas tecnologías en el desarrollo económico nacional: la experiencia cubana » in *Ciencia, Tecnología y Sociedad*, Cuba, La Habana Editorial Científico-Técnica, pp. 119-142.
- CASTRO LAMAS J.** (2004), *Diagnóstico y Perspectiva de los Estudios de Postgrado en Cuba*, IESALC/UNESCO, April 2004.
- CASTRO RUZ F.** (1976), *Bilan de la révolution cubaine* (texte intégral du rapport central au Premier congrès du parti communiste cubain suivi des discours de clôture), Paris, Éditions Maspero, 340 p.
- CASTO RUZ F.** (1977), discours prononcé par Fidel Castro Ruz, président de la République de Cuba, durant l'acte d'inauguration de la fabrique de machines sucrières combinées KTP-1, "Soixantième anniversaire de la Révolution d'Octobre", à Holguin le 27 juillet 1977, Année de l'Institutionnalisation.

CASTRO RUZ F. (1981), *Cuba's Internationalist Foreign Policy Volume 1*, Pathfinder Press (NY), 391 p.

CASTRO RUZ F. (1986), *Informe Central al Tercer Congreso del Partido Comunista de Cuba*, La Habana, Editorial Política.

CASTRO RUZ F. (2002), Discours prononcé pour l'acte inaugural des cours de formation pour les travailleurs du sucre à la centrale "Eduardo García Lavandero" dans la municipalité Artemisa, 21 octobre 2002.

CASTRO RUZ F. (2005), Discours prononcé par le président de la République de Cuba, Fidel Castro Ruz, lors de la cérémonie de remise des diplômes de la première promotion de l'École latino-américaine de médecine, Théâtre Karl Marx, 20 août 2005.

CATASUS S. et **BONET M.** (1994), « La transición de la salud y de la mortalidad en Cuba » in *Aspectos relevantes de la transición demográfica en Cuba*, La Habana, CEDEM.

CAYATTE J.-L. (1983), *Qualifications et hiérarchie des salaires*, Éditions Économica.

CENTRE TRICONTINENTAL (2001), « Editorial : Socialisme et marché sont-ils compatibles ? » in *Socialisme et marché : Chine, Viêtnam, Cuba*, Paris, L'Harmattan, pp. 7-52.

CEPAL (2000), *La economía cubana. Reformas estructurales y desempeño en los noventa*, Mexico, Fondo de cultura economica.

CEPAL/AECI/SEGIB (2007), *Cohesión social: inclusión y sentido de pertenencia en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, enero de 2007.

CHATEL E. et **BAILLY F.** (2004), « La qualité de l'éducation : discussion de travaux économiques récents », contribution à un ouvrage collectif édité par E. Delamotte, *Du partage au marché, Regards croisés sur la circulation des savoirs*, Septembre 2004, pp. 157-175.

CHATEL E. (2006), « Qu'est-ce qu'une éducation de qualité ? Réflexion à partir de l'évaluation comparée des deux diplômes technologiques et professionnels tertiaires », *Revue Internationale de Sociologie de l'Éducation*, n°. 18, pp. 125-140.

CHAVANCE B. (1992), *Les réformes économiques à l'Est : de 1950 aux années 1990*, Éditions Nathan, Paris.

CHAVANCE B. (2000), « La théorie de l'économie socialiste dans les pays de l'Est entre 1917 et 1989 » in Beraud et Faccarello (2000), vol. 2, pp. 235-262.

CHAVANCE B. (2004), *Les théories économiques à l'épreuve de la transformation de la transformation post-socialiste*, EHESS, Université Paris 7.

CHAVEZ RODRIGUEZ J. (1996), *Bosquejo histórico de las ideas educativas en Cuba*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 134 p.

CHAVIANO N. (1997), *El tipo de cambio en la economía estatal cubana, Economía y reformas económicas en Cuba*, Caracas, Editorial Nueva Sociedad.

CHENERY H., ROBINSON S. et **SYRQUIN M.** (1986), *Industrialization and Growth: A Comparative Study*, Oxford University Press, New York.

CHISWICK B.R. (1998), « Interpreting the Coefficient of Schooling in the Human Capital Earnings Function », *Journal of Educational Planning and Administration*, vol. 12, n°. 2, April 1998, pp. 123-130.

CHOSSUDOVSKY M. (1997), *Globalisation of Poverty*, Londres, Zed Books.

CLASTRES P. (1980), « De l'ethnocide », in *Recherches d'anthropologie politique*, Éditions du Seuil.

COCHRANE S.H. (1979), *Fertility and Education: What Do We Really Know?*, Baltimore: John Hopkins University Press.

COCHRANE S., O'HARA D.J. et **LESLIE J.** (1980), « The Effects of Education on Health », document de travail du personnel de la Banque mondiale, Washington, Banque mondiale, n°. 105.

COHEN D. (1996), « Tests of the Convergence Hypothesis: Some Further Results », *Journal of Economic Growth*, vol. 1, pp. 351-361.

COHN E. et **GESKE T.G.** (1990), *The Economics of Education*, Oxford: Pergamon.

CORUJO Y. (2003), *La sociedad cubana actual y el problema de la formación de las nuevas generaciones*, Santiago de Cuba, Universidad de Oriente.

COLCLOUGH C. (1996), « Education and the market: which parts of the neoliberal solution are correct? », *World Development*, vol. 24, n°. 4.

COLE K. (2002), « Cuba: The process of socialist development », *Latin American Perspectives: Cuba*, Issue 124, vol. 29, n°. 3, 24 p.

COLLAZO E. (1972), *Los americanos en Cuba*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, pp.155-162.

CONDOLEZZA R. et **GUTIERREZ C.** (2006), *Commission for Assistance to a Free Cuba*, Washington, United States Department of State),
(Disponible sur : www.cafc.gov/documents/organization/68166.pdf, consulté le 10 avril 2007).

COOK S.F. et **BORAH W.** (1977), *Ensayos sobre historia de la población: México y el Caribe*, vol. I, Madrid, Siglo XXI, 385 p.

COREI T. (1995), *L'économie institutionnaliste, les fondateurs*, Paris, Economica.

CORNIA G.A., JOLLY R. et **STEWART F.** (Ed.) (1987), *L'ajustement à visage humain. Protéger les groupes vulnérables et favoriser la croissance*, Paris, Éditions Économica.

COUDOUÉL A. (1999), « L'éducation en transition dans les PECO et la CEI », *Courrier des pays de l'Est*, n°. 3.

CRAWFORD D.L., JOHNSON A.W. et **SUMMERS A.A.** (1997), « Schools and Labor Market Outcomes », *Economics of Education Review*, Vol. 16, n°. 3, June 1997, pp. 255-269.

CREUZIGER C.K. (1996), *Childhood in Russia: representation and reality*, Lanham, New York, London: University Press of America, 254 p.

CROZIER M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Éditions du Seuil.

CRUZ-TAURA G. (2003), *Rehabilitating Education in Cuba: Assessment of Conditions and Policy Recommendations*, Coral Gables, Fla.: Institute for Cuban and Cuban-American Studies, University of Miami.

CUSO R. et **D'AMICO S.** (2005), « Vers une comparabilité plus normative des statistiques internationales de l'éducation : de l'éducation de masse aux compétences », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série*, n°. 1, pp. 21-47.

D'AUTUME A. et **MICHEL Ph.** (1994), Éducation et croissance, *Revue d'Economie Politique*, vol. 104, n°. 4, pp 457-499.

DAHLMAN C.J. (1973), *The Nation wide Learning System of Cuba*, Woodrow Wilson School, Princeton University, July.

DALE S.B. et **KRUEGER A.B.** (1999), « Estimating the Payoff to Attending a More Selective College: An Application of Selection on Observables and Unobservables », *NBER working paper no. 7322*.

DANG DOANH L. (2001), « Où en est l'économie Vietnamiennne après dix ans de politique de rénovation ? » in Centre Tricontinental (2001), « *Editorial : Socialisme et marché sont-ils compatibles ?* » in *Socialisme et marché : Chine, Vietnam, Cuba*, Paris, L'Harmattan, pp. 7-52.

DARREAU P. (2002), *Croissance et politique économique*, Édition De Boeck.

DAWSON D. (1991), « Family Structure and Children's Health and Well-Being: Data from the 1988 National Health Interview Survey on Children's Health », *Journal of Marriage and the Family*, vol. 53, pp.- 373-384.

DE BERNIS G. (1968), « Les industries industrialisantes et l'intégration économique régionale », *Économie appliquée*, vol. XXI, pp. 41-68.

DE LA FUENTE A. (1998), *Recreating Racism: Race and Discrimination in Cuba's. Special Period*, Center for Latin American Studies, Georgetown University, The Caribbean Project.

DE LA FUENTE A. (2000), *Una nación para todos: raza, desigualdad y política en Cuba, 1900-2000*, Madrid, Editorial Colibrí.

DE LA FUENTE A. et **DOMENECH R.** (2000), « Human capital in growth regressions: how much difference does data quality make? », Paris, *OECD Economics Department Working Paper*, n°. 262.

DE LA FUENTE A. et **CICCONE A.** (2002), « Human capital and growth in a global and knowledge-based economy », *Report for the European Commission*, DG for Employment and Social Affairs.

DE LA FUENTE A. et **CICCONE A.** (2002), *Le capital humain dans une économie mondiale sur la connaissance*, Rapport pour la Commission Européenne.

DEARDEN L., FERRI J. et **COSTAS M.** (2002), « The Effect of School Quality on Educational Attainment and Wages », *Review of Economics and Statistics*, vol. 84, n°. 1, February 2002, pp. 1-20.

DEERR N. (1949), *The history of sugar*, Chapman and Hall, Londres.

DEININGER K. (1998), « New Ways of Looking at Old Issues: Inequality and Growth », *Journal of Development Economics*, vol.57, n°. 2, pp. 257-285.

- DEININGER K.** et **L. SQUIRE** (1996), « A New Data Set Measuring Income Inequality », *World Bank Economic Review*, vol. 10, n°. 3, pp. 565–591.
- DEL TORO R.U.** (2002), *Intervención del ministro del azúcar a los embajadores extranjeros en Cuba sobre la restructuración del MINAZ*, La Habana, Mimeo Report.
- DEL TORO** (del) **C.** (1974), *Algunos aspectos económicos, sociales y políticos del movimiento obrero cubano*, La Habana, Editorial Arte y Literatura.
- DELAMOTTE E.** (1998), *Une introduction à la pensée économique en éducation*, Éditions PUF, 213 p.
- DELORS J.** (sous la présidence de) (1996), « L'éducation : un trésor est caché dedans », Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle, UNESCO, Paris.
- DEMBINSKI P.-H.** (1988), *Les économies planifiées. La Logique du système*, Paris, Éditions du Seuil.
- DENISON E.F.** (1962), « Education, Economic Growth and gaps in Information », *Journal of Political Economy*, p. 70.
- DENISON E.F.** (1962), *The Sources of Economic Growth and the Alternatives Before US*, Supp-paper n°13, Comimittee for Economic Develop, Janvier.
- DENISON E.F.** (1964), *Measuring the contribution of education, The residual factor and economic growth*, OECD, Paris.
- DENISON E.F.** (1967), *Why Growth Rates Differ*, Washington D.C, The Brookings Institution.
- DEOLALIKAR A.** (1993), « Gender Differences in the Returns to Schooling and Schooling Enrollment Rates in Indonesia », *Journal of Human Resources*, vol. 28, n° 4, pp. 899-932.
- DEPARTAMENT OF STATE** (1959), REA Files, lof 61 D 248, Cuba (Confidential).
- DESSUS S.** et **HERRERA R.** (1996), « Capital public et croissance : une étude économétrique sur un panel de pays en développement dans les années 80 », mimeo, Centre de développement de l'OCDE, Paris, mars.
- DESSUS S.** (1998), *Analyses empiriques des déterminants de la croissance à long terme*, Thèse de doctorat en sciences économiques, Université de Paris I, 1998.
- DIAZ VAZQUEZ J.A.** (2000), « Tierra y relaciones de dependencia económica en Cuba (1510 – 1958) », *Revista Economía y Desarrollo*, N°. 1, Vol. 126, Ene.- Jun.
- DIAZ-BRIQUETS S.** et **PEREZ L.** (1982), « Fertility Decline in Cuba: A Socioeconomic Interpretation », *Population and Development Review*, vol. VIII, pp. 513-537.
- DIETRICH T.** (1973), *La pédagogie socialiste, fondements et conceptions*, Paris, Éditions François Maspero, 354 p.
- DILLA ALFONSO H.** (1999), *Justicia social y re-territorialización en Cuba*, Edición digital FOCAL.
- DILLA ALFONSO H.** (2000), « The Cuban experiment. Economic reform, social restructuring, and politics », *Latin American Perspectives*, vol. 27, n°. 110, pp. 33-44.
- DILLA ALFONSO H.** (2002), « Cuba: The Changing Scenarios of Governability », *Duke University Press: Boundary 2*, vol. 29, n°. 3, pp. 55-75.
(Disponible sur : <http://www.focal.ca/pdf/dilla.pdf>, consulté le 6 avril 2004).
- DOCQUIER F.** et **MARFOUK A.** (2004), « Measuring the international mobility of skilled workers (1990-2000) », *World Bank Policy Research Paper*, n°. 3381.
- DOMAR E.** (1946), « Capital Expansion, Rate of Growth, and Employment », *Econometrica*, vol. 14, n°. 2, pp. 137-147.
- DOMINGUEZ MENENDEZ J.** (2001), *Intervencion norteamericana en Cuba: sus efectos en la Republica de 1902*.
- DOMMANGET M.** (1950 à 1953), *Les Grands Socialistes et l'éducation*, Paris, Collection U, Editions A. Colin, 470 p.
- DOSI G.** (1992), « Industrial Organisation, Competitiveness and Growth », *Revue d'économie Industrielle*, n°. 59.
- DOUGHERTY C.** et **JORGENSEN D.W.** (1996), « International comparisons of the sources of growth », *American Economic Review (Papers and Proceedings)*, vol. 86, pp. 25-29.
- DUMONT J.C.** (1999), *Santé, éducation et développement : une approche systémique de l'hétérogénéité du capital humain*, Thèse de Doctorat en Sciences économiques, Université Paris IX-Dauphine, 30 p.
- DUMONT R.** (1972), *Cuba socialisme et développement*, Paris, Éditions du seuil, 189 p.

- DURAND C.** (1997) (sous coordination), *Management et rationalisation. Les multinationales occidentales en Europe de l'Est*, Bruxelles, De Boeck.
- DURKHEIM E.** (1992), *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, collection Quadrige, pp. 45-51.
- DURLAUF S.** et **QUAH D.** (1998), « The New Empirics of Economic Growth », *NBER Working Paper*, n°. 6422.
- DYE A.D.** (1998), *Cuban Sugar in the Age of Mass Production: Technology and the Economics of the Cuban Sugar Central, 1899-1929*, Stanford, Stanford University Press, 1998.
- ECHEVARRIA V.** (1996), « Regulación, plan y mercado: el caso de Cuba », *Cuba: Investigación Económica*, n°. 3, La Habana, Cuba, INIE. julio-septiembre 1996.
- ECKSTEIN Z.** et **ZILCHA I.** (1994), « The effects of compulsory schooling on growth, income distribution and welfare », *Journal of Public Economics*, vol. 54, pp. 339-359.
- EDQUIST C.** (1985), *Capitalism, Socialism and Technology*, London, Zed Books LTD.
- EHRlich I.** (1975), « On the Relation Between Education and Crime » in F.T. Juster (dir.), *Education, Income, and Human Behaviour*, New York, McGraw Hill.
- EMBAJADA DE ESPAÑA EN CUBA** (2000), *El mercado laboral cubano para las empresas extranjeras*, Oficina Económica y Comercial de la Embajada.
- ENGELS F.** (1933), *La situation des classes laborieuses en Angleterre*, traduit par Barache A-M., Desrousseaux D. et P.J. Berthaud, Paris, Alfred Costes.
- ENGELS F.** et **MARX K.** (1965), *Manifeste du Parti Communiste*, 1848, dans *Oeuvres*, Paris, Gallimard, La Pléiade, 1965, tome 1.
- EPSTEIN E.H.** (1987), « The Peril of Paternalism: The Imposition of Education on Cuba by the United States », *American Journal of Education*, n°. 96, November, p. 3.
- ERIKSON D.**, **LORD A.** et **WOLF P.** (2002), « Cuba's Social Services : A Review of Education, Health, and Sanitation », *Inter-American Dialogue for the 2004 World Development Report*, World Bank.
- ESCAITH H.** (1999), « Cuba pendant la période spéciale : ajustement ou transition », *Cahiers des Amériques latines*, 2-3 (31-32), pp. 55-82.
- ESPINA M.** (1997), « Transformaciones recientes de la estructura socio-clasista cubana », *Revista Papers*, Servicio de publicaciones de la Universidad Autónoma de Barcelona, n°. 52.
- ESPINA M. et alii** (2002), « Componentes sociestructurales y distancias sociales en la Ciudad », *Informe de Investigación*, La Habana, Fondos del CIPS.
- ESPINA M.** (2004), « Efectos sociales del reajuste económico: igualdad, desigualdad y procesos de complejización en la sociedad cubana » in O. Pérez (compilador), *Reflexiones sobre economía cubana*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales, pp. 385-419.
- ESPINA M.** (2004), « Efectos sociales del reajuste económico: igualdad, desigualdad y proceso de complejización en la sociedad cubana » in *Reflexiones sobre economía cubana*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- ESPINA M.** (2004), *Políticas de atención a la pobreza y la desigualdad. Examinando el rol del Estado en la experiencia cubana*, La Habana, CLACSO-CROP.
- ESTRADE P.** (2000), « Los colonos yucatecos », in *Cuba, la perla de las Antillas*, Aranjuez, Doce Calles, 1994, pp. 93-107.
- ESTRADE P.** (2000), *José Martí. Los fundamentos de la democracia en Latinoamérica*, Madrid, Doce Calles, pp. 360-362.
- EVENSON D.** (1992), « L'évolution du rôle du droit dans la Cuba révolutionnaire », *Revue Droit et Société*, n°. 22, pp. 375-392.
- FAGEN R.** (1964), *Cuba: The Political Content of Adult Education*, Stanford, The Hoover Institution.
- FAGEN R.** (1969), *The Transformation of Political Culture in Cuba*, Stanford, California, The Stanford University Press.
- FARNOS A.** (1985), *La declinación de la fecundidad y sus perspectivas en el contexto de los procesos demográficos en Cuba*, CEDEM, Universidad de La Habana.
- FELIPE E.** (1992), « La ayuda económica de Cuba al Tercer Mundo: evaluación preliminar (1963-1989) », *Boletín de Información sobre Economía Cubana*, La Habana, CIEM, vol. I, n°. 2.
- FERICELLI A.-M.** et **KHAN J.** (2000), « Le traitement des rémunérations dans la théorie économique : analyse du pouvoir et de l'efficacité incitative » in PERETTI J.-M. et ROUSSEL P. (coord.), *Les rémunérations. Politiques et pratiques pour les années 2000*, pp. 245-262.

FERMOSELLE R. (1998), *Politica y color en Cuba, la guerrita de 1912*, Editorial Colibrí, Madrid, 1998.

FERNANDEZ DE BULNES, C. (2003), *El Capital humano en Cuba: Realidad y Alternativas*, La Habana, INIE.

FERNANDEZ F. et **CHASSAGNES O.** (2003), « Políticas de innovación en Cuba: una revisión de las políticas aplicadas en el desarrollo de la industria biotecnológica asociada a la salud », *Revista TS+I*, número 6, mayo-agosto

FERNANDEZ L. (2004), « Fronteras disputadas, fronteras silenciosas. Agricultura y nación en el tránsito cubano hacia la modernidad » in M.P. Díaz Castañón (Compilación e Introducción), *Perfiles de la Nación*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, Colección Pensar en Cuba, p. 77.

FERRIOL A. (1991), *Educación y Desarrollo (tesis para optar por el grado científico de doctoren Ciencias Económicas)*, La Habana, Cuba, INIE.

FERRIOL A., GONZÁLEZ A., PERDONO J. et **ALFONSO M.** (1991), *Los recursos laborales y el empleo en la actual coyuntura y en la perspectiva inmediata*, Comité Estatal de Trabajo y Seguridad Social (CETSS), La Habana, Cuba.

FERRIOL A. (1995), « El Empleo », *Economía Cubana: Boletín Informativo*, INIE, n°. 11.

FERRIOL A. (1998), « Pobreza en condiciones de reforma económica. El reto a la equidad en Cuba », *Cuba Investigación económica*, La Habana, INIE, n°. 1.

FERRIOL A. (1998), « Pobreza en condiciones de reforma económica », *La Habana, Investigaciones económicas*, n°. 1, pp. 12-26.

FERRIOL A. et alii (1998), *Politica Social : Un enfoque para el analisis en Cuba : crisis, ajuste y situacion social (1990-1996)*, La Habana, Cuba, Editorial Ciencias Sociales.

FERRIOL A. (2001), « Reforma Económica Cubana y Impactos Sociales », Moscow, Congreso de Latinoamericanistas y Caribólogos.

FERRIOL A. (2001a), « La réforme économique de Cuba durant les années 1990 » in Centre tricontinental (2001), pp. 211-230.

FERRIOL A. (2001b), « Cuba : External opening, labor market and inequality of labor incomes » in L. TAYLOR (ed.), *External Liberalization, Economic Performance, and Social Policy*, New York, Oxford University Press, pp. 143-179.

FERRIOL A. (2002), *Explorando nuevas estrategias para reducir la pobreza en el actual contexto internacional. Experiencias de Cuba*, La Habana, Ponencia presentada al Seminario Internacional Estrategias de reducción de la pobreza, CLACSO-CROP.

FERRIOL A. (2004), « Política social y desarrollo: una aproximación global » in ALVAREZ E. y MATTAR J. (coords.), *Política social y reformas estructurales: Cuba a principios del siglo XXI*, Mexico, D.F., CEPAL-INIE, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), julio 2004.

FERRIOL A., RAMOS M. et **ANE L.** (2004), *Reforma económica y población en riesgo en Ciudad de La Habana*, reporte de investigación correspondiente al “Programa Efectos Sociales de las Medidas de Ajuste Económico sobre la Ciudad. Diagnósticos y Perspectivas”, INIE-CEPDE-ONE.

FERRIOL A., CASTINEIRAS R. et **THERBORN G.** (2005), *Política Social: El mundo contemporáneo y las experiencias de Cuba y Suecia*, Edición por ASDI-INIE, Uruguay, Departamento de Economía, Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República.

FERSHTMAN C., MURPHY K.M. et **WEISS Y.** (1996), « Social Status, Education, and Growth », *Journal of Political Economy*, vol. 104, n°. 1, pp. 108-132.

FIGUERAS F. (1907), *Cuba y su evolución colonial*, La Habana, Editorial Cenit S.A, 284 p.

FIGUERAS M. (2000), « El turismo en Cuba », document présenté durant l'évènement scientifique international *La Administración Pública en los Umbrales del Siglo XXI*, La Habana, 16 de mayo de 2000.

FIGUEROA A.V.M. (1974), *L'école de campagne. Méthode de formation des nouvelles générations employée à Cuba et consistant à faire participer les jeunes au développement économique et social du pays*, UNESCO, Novembre 1974.

FIGUEROA A.V.M. (1991), « El surgimiento de las relaciones socialistas de producción y la heterogeneidad económica y social en la construcción del socialismo » in *Lecciones de Economía Política de la Construcción del Socialismo*, La Habana, Dirección de Marxismo Leninismo, MES.

FIGUEROA A.V.M. (2006), *La Economía Política de la Construcción del Socialismo*, version digitale (disponible sur: <http://www.eumed.net/libros/2006b/vmfa/index.htm>, consulté le 6 juin 2006).

- FILMER D.** et **PRITCHETT L.** (1997), « Child Mortality and Public Spending on Health: How Much Does Money Matter? », *World Bank Policy Research*, Working Paper No. 1864, Washington: World Bank.
- FISHER I.** (1906), *De la nature du capital et du revenu*, trad. française 1911, Éditions Girard et Brière.
- FLAGG BEMIS S.** (1973), *John Quincy Adams and the Foundations of American Foreign Policy*, New York, NY: Norton, 588 p.
- FMC** (1993), *Información estadística seleccionada y procesada*, La Habana, Equipo del Area de Estudios de la Mujer.
- FMC** (1996), *Las cubanas: de Beijing al 2000*, Carolina Aguilar e Isabel Moya (Ed), Editorial de la Mujer, La Habana.
- FMC** (1998a), *Mujer, Economía y Desarrollo Sostenible*, Encuentro Internacional de Solidaridad entre Mujeres, La Habana, Editorial de la Mujer, Folleto, 13 al 16 abril.
- FMC** (1998b), Participación política y acceso a la toma de decisiones, Encuentro Internacional de Solidaridad entre mujeres, La Habana, Editorial de la Mujer, 13 al 16 de abril.
- FOGEL J.-F.** et **ROSENTHAL B.** (1993), *Fin de Siècle à La Havane. Les Secrets du pouvoir cubain*, Paris, Éditions du Seuil, 399 p.
- FONER P.S.** (1973), *Historia de Cuba y sus relaciones con Estados Unidos*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 2 tomes, 1492-1845, 249 p. et 1845-1895, 404 p.
- FONER P.S.** (1975), *La Guerra hispano/cubano/americana y el nacimiento del imperialismo norteamericano*, Madrid, Akal Editor, vol. 1, pp. 29-30.
- FONTVIEILLE L.** (1990a), « Education Growth and Long Cycles. The case of France in the 19th and 20th Century », in Tortella G. (Edit.), *Education and Economic Development since the Industrial Revolution*, Generalitat Valenciana, Valencia, pp. 317-335.
- FONTVIEILLE L.** (1990b), « La croissance de la dépense d'éducation publique en France (1815-1987) », *Formation Emploi*, n°31, pp. 61-71.
- FONTVIEILLE L.** (1994), *Approches du concept de volume appliqué à la production des services non-marchands : le cas de l'éducation aux 19^{ème} et 20^{ème} siècles*, Colloque d'économie historique, Paris, décembre.
- FONTVIEILLE L.** et **MICHEL S.** (2001), « La dimension humaine dans les théories du développement : poussées objectives et reculs dans les années de crise », *Economies et Sociétés*, série F, Développement, n°. 38, pp. 311-342.
- FOURNIER J.** (1971), *Politiques de l'éducation*, Paris, Éditions du Seuil.
- FORAY D.** (2000), *L'économie de la connaissance*, Paris, Éditions La Découverte.
- FOREIGN POLICY ASSOCIATION** (1935), *Problems of the New Cuba*. New York.
- FOSTER A.D.** et **ROSENZWEIG M.R.** (1996), « Technical Change and Human Capital Returns and Investments: Evidence from the Green Revolution », *American Economic Review*, vol. 86, n°. 4, pp.- 931-953.
- FRANCO GARCIA O.** (2004), *Cuba. La tercera revolución educacional*, Dirección de Formación y Perfeccionamiento de Personal Pedagógico, Ministerio de Educación República de Cuba.
- FRANCO J.L.** (1977), *Las conspiraciones de 1810 y 1812*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- FRANK J.** et **MUSTARD J.F.** (1994), « The Determinants of Health from a Historical Perspective », *Daedalus: Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences*, vol. 123, n°. 4, pp. 675-682.
- FRANKEL M.** (1962), « Obsolescence and Technological Change in a Mature Economy », *American Economic Review*, vol. 55, n°. 3, pp. 296-319.
- FRIAS Y JACOTT (de) F.** (1860), *La cuestión del trabajo agrícola y de la población en la isla de Cuba*, Paris, Imprenta tipográfica de Jorge Kugelman.
- FRIEDLANDER H.** (1972), *Historia económica de Cuba.*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, Tomo I y II.
- FRIEDMAN M.** (1962), *Capitalism and Freedom*, Chicago, University of Chicago Press, 208 p.
- FRIEDMAN M.** (1980), *Free to Choose: A personal Statement*. Harcourt Brace Jovanovich, New York, 360 p.
- FRYDMAN R., EARLE J.S.** et **RAPACZYNSKI A.** (1993), *The Privatization Process in Central Europe*, Budapest, Central European University Press CUE.

FUENTES J. et **GOMEZ G.** (1994), *Cultos afrocubanos – un estudio etnolingüístico*, La Havane, Editorial de Ciencias Sociales, 1994.

FUKUYAMA F. (1995), *Trust*, traduit de l'Anglais par Placking de Salcedo, Dorotea, sous le titre "Confianza" (1996), Buenos Aires, Editorial Atlantida, 491 p.

FURTADO C. (1989), *Brève Introduction au développement : une approche interdisciplinaire*, Paris : Edition Publisud.

GAMEL C. (2000), « Et si l'université n'était qu'un filtre ? Actualité méconnue du modèle d'Arrow », *Economie Publique*, vol. 6, n°. 2, pp. 41-69.

GARCIA DE LEON A. (2005), *Indios de la Florida en la Antigua Veracruz, 1757-1770. Un episodio de la decadencia de España ante Inglaterra*, Ejournal, Estudios de historia novohispana, [réf. du 20 octobre 2005]. (Disponible sur : http://www.ejournal.unam.mx/historia_novo/histnovo16.html, consulté le 5 décembre 1976).

GARCIA Y. et **BOTANA M.** (2005), *Las bibliotecas publicas cubanas en la etapa prerrevolucionaria*, Acimed, 2005.

GARCIA CAPOTE E. (1996), *Surgimiento y evolución de la política de Ciencia y Tecnología en Cuba (1959-1995)*, Seminario Taller Iberoamericano de Actualización en Gestión Tecnológica, La Habana, García Capote y Faloh (eds), Gecyt.

GARCIA GALLO G.J. (1986), *Raíces de la enseñanza memorística, esquemática y verbalista que conspiran contra la calidad de la enseñanza*, X Seminario para dirigentes nacionales de la Educación Superior, La Habana, Ciudad de la Habana.

GARCIA GONZÁLEZ A. et **C. NAVARRO** (1998), « Antropología, raza y población en Cuba en el ultimo cuarto de siglo XIX », *Anuario de Estudios Americanos* (Monográfico En torno al 98), 55/1, pp. 267-289.

GARCIA HERNANDEZ A. et alii (2003), *Política industrial, reconversión productiva y competitividad. La experiencia cubana de los noventa*, Fundación Friedrich Ebert, La Habana, Instituto Nacional de Investigaciones Económicas (INIE), Ministerio de Economía y Planificación.

GARCIA MOLINA J.M. (2005), *La reforma monetaria en Cuba*, México, CEPAL.

GARCIA RODRIGUEZ G. (1985), « La Historia economica de Cuba : veinticinco anos de historiográfica », *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, n°. 27.

GARCIA YERO O., AGUERO GARCIA E. et **AGUIAR BLANCO A.** (1989), *La Educación e Historia en una Villa colonial*, La Habana, Editorial Santiago de Cuba.

GASPERINI L. (2000), « The Cuban Education System: Lessons and Dilemmas », *Country Studies*, World Bank, Washington D.C.

GASPARINI L. et **MOLINA E.** (2006), « Income Distribution, Institutions and Conflicts: An Exploratory Analysis for Latin America and the Caribbean », Documento de trabajo, N° 0041, La Plata, Argentina, Centro de Estudios Distributivos y Sociales (CEDLAS), Universidad de la Plata, septembre.

GAZIER B. (1992), *Economie du travail et de l'emploi*, Paris, Éditions Dalloz, deuxième éd.

GERARD E. et **PILON M.** (2004), « Les mesures de la scolarisation en question. Éléments sur la chaîne statistique et les enjeux intégrés à l'éducation et à sa mesure », *working paper*, Paris.

GERBER T.P. et **HOUT M.** (1995), « Educational Stratification in Russia during the Soviet Period », *American Journal of Sociology*, vol. 101, pp. 611-660.

GIL G., EXPOSITO D. et **BARTUTIS M.** (2003), *La Educacion en Cuba desde la colonizacion espanola hasta 1868*, Camagüey, Cuba, Instituto Superior de Ciencias Medicas.

GILETTE A. (1972), « Cuba's Educational Revolution », *Fabian Research Series*, n°. 302, London.

GILLETTE A. (1978), « L'école secondaire de base à la campagne : une innovation éducative à Cuba », *Expériences et innovations en éducation*, Série du BIE, n° 7.

GILLIS M., PERKINS H., ROEMER M. et **SNODGRASS D.R.** (1996), *Economics of Development*, New York: W. W. Norton.

GIRONDE C. (2001), *Réhabilitation et transformation de l'économie familiale au Nord-Viêt Nam : systèmes d'activités villageois et réseaux de relations dans le delta du Fleuve Rouge*, Genève, Thèse de doctorat, IUED, 437 p.

GIRAUD P.-N. (2000), *Économie et propriété dans les socialismes*, CERN (Centre d'économie industrielle), École Supérieure des Mines de Paris, 13 p.

GIVORD P. et **MAURIN E.** (2003), « Changes in Job Security and Their Causes: An Empirical Analysis for France, 1982-2002 », *European Economic Review*, vol. 48, pp. 595-615.

- GLEWWE P.** (1996), « The relevance of standard estimates of rates of return to schooling for education policy: A critical assessment », *Journal of Development Economics*, vol. 51, pp. 267-290.
- GLOMM G.** et **RAVIKUMAR B.** (2003), « Public Education and Income Inequality », *European Journal of Political Economy*, vol. 19, pp. 289-300.
- GODELIER M.** (1991), *L'objet et les enjeux, Transitions et subordinations au capitalisme*, Paris, Éditions de la MSH, 423 p.
- GODOY R.** et **MANUEL F.** (1954), *Reseña de la escuela privada en la provincia de Pinar del Río*, Tesis de grado, La Habana, Universidad de La Habana.
- GOIZUETA-MIMO F.** (1974), *Azucar cubano. Monocultivo y dependencia economica*, Oviedo: Grafica Summa.
- GOMEZ A.S.** (2003), *The Role of Education in Promoting Cuba's Integration into the International Society: Lessons in Transition from the Post-Communist States in Central and Eastern Europe*, Coral Gables, FL: Cuba Transition Project.
- GOMEZ GUTIERREZ L.I.** (1998), *La atención en Cuba a las necesidades educativas especiales y a niños en edad preescolar*, Conferencia. VII Conferencia Científica Latinoamericana de Educación Especial, La Habana.
- GOMEZ GUTIERREZ L.I.** (1999), *La educación en Cuba*, Conferencia Pedagogía 99, La Habana.
- GOMEZ GUTIERREZ L.I.** (2001), *El desarrollo de la educación en Cuba, Pedagogía 2001*, La Habana, MINED.
- GOMULKA S.** (1995), « The IMF-Supported Programs of Poland and Russia 1990-1994: Principles, errors and results », *Journal of Comparative Economics*, n° 20.
- GONZALES F.** (1994), « Mujer, trabajo y transición de la fecundidad en Cuba » in *Aspectos relevantes de la transición demográfica en Cuba*, La Habana, CEDEM, pp. 42-62.
- GONZALES-ABELLAS M.A.** (2001), « La figura mulata cubana en el fin del milenio: Trilogía sucia de La Habana », *Hispanic Journal*, vol. 22, n° 1, Printemps 2001, pp. 251-262.
- GONZÁLEZ A.** (1993), *Modelos Económicos Socialistas: Escenarios para Cuba en los años noventa*, La Habana, Cuba, INIE.
- GONZÁLEZ A.M., RECAREY S.** et **ADDINE F.** (2004), *El proceso de enseñanza-aprendizaje: un reto para el cambio educativo. Didáctica Teoría y Práctica*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- GONZÁLEZ DEL CAMPO L.** (1949), « Problems of Our Rural Education », *Trimestre*, vol. 111, n° 1, 16 p.
- GONZÁLEZ GUTIERREZ A.** (1993), *Cuba: Escenarios el modelo económico en los años noventa*, La Habana, INIE.
- GONZÁLEZ GUTIERREZ A.** (1995), « La Economía Sumergida en Cuba », *Cuba: Investigación económica*, LA Habana, INIE, époque 2, n° 2.
- GONZÁLEZ GUTIERREZ A.** (1997), « Economía y sociedad: los retos del modelo económico », *Revista Temas*, n° 11, La Habana.
- GONZÁLEZ GUTIERREZ A.** (2006), « Les défis du modèle économique cubain » in R. Herrera (dir.) (2006), *Cuba révolutionnaire – Économie et planification*, tome 2, ouvrage collectif avec E. Álvarez, E. Molina, A. González, J.-L. Rodríguez et O. Martínez, Paris, Éditions L'Harmattan, collection Forum du Tiers-Monde.
- GONZÁLEZ QUINONES F.R., FARNOS MOREJON A.** et **HERNANDEZ CASTELLON R.** (Coord y Eds) (1974), *La Población de Cuba*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- GONZÁLEZ-BATTLE F.** (2001), *Ernesto Che Guevara*, Textes Politiques traduits de l'espagnol, Edition La Découverte.
- GORTZ A.** (2003), *L'immatériel. Connaissance, valeur et capital*, Paris, Édition Galilée.
- GOUX D.** et **MAURIN E.** (1994), « Education, expérience et salaire : tendances récentes et évolution de long terme », *Economie et Prévision*, n° 116, pp. 155-173.
- GRADSTEIN M.** et **JUSTMAN M.** (2000), « Human Capital, Social Capital and Public Schooling », *European Economic Review*, vol. 44, pp. 879-890.
- GRADSTEIN M.** et **JUSTMAN M.** (2002), « Education, Social Cohesion and Economic Growth », *American Economic Review*, vol. 92, n° 4, pp. 1192-1204.
- GRAIZEAU N., IBARRA J.** et **CRUZ-TAURA G. et alii** (1998), *Cuba sous le régime de la Constitution de 1940 : politique, pensée critique, littérature*, Paris/Montréal, Éditions L'Harmattan, 327 p.

GRANGER C. (1969), « Investigating causal relations by econometric models and cross-spectral methods », *Econometrica*, vol. 37, n° 3, pp. 424-438.

GRANMA (1993), « Reproducción del discurso de clausura del Comandante en Jefe Fidel Castro, en el acto central de la conmemoración del 40° aniversario del asalto al Cuartel Moncada, el 26 de julio de 1993 », La Habana, Cuba, 11 de agosto.

GRANMA (2005), *Aumentan salarios básicos a trabajadores de Educación y Salud*, 24 de junio de 2005.

GRANMA (2005), *Un produit bio pharmaceutique cubain permet la survie d'enfants atteints d'un cancer du cerveau*

GRANMA (2006), *Cuba et la Chine signent un accord de coopération biotechnologique*

GRANMA (2006), *Cuba détient le taux le plus bas de mortalité infantile en Amérique latine*

GRANOVETTER M. (1985), « Economic Action and Social Structure: The Problem of Embeddedness », *American Journal of Sociology*, vol. 91, n° 3, pp. 481-510.

GRANOVETTER M. (2000), *Le marché autrement*, Paris, Édition Desclée de Brouwer, Sociologie économique.

GRAU H.E. (1978), « La mujer en Cuba », México, *Revista FEM*, enero-marzo.

GRAVOT P. (1993), *Économie de l'éducation*, Paris, Édition Économica, 237 p.

GREENWOOD D. (1997), « New Developments in the Intergenerational Impacts of Education », *International Journal of Education Research*, vol. 27, n° 8, pp. 503-512.

GREFFE X. (1994), *Économie des politiques publiques*, Dalloz, 374 p.

GRELIER J. (1970), *Cuba, carrefour des caraïbes*, Editions Modernes Illustrées, 355 p.

GRILICHES Z. (1970), « Notes on the Role of Education in Production Functions and Growth Accounting » in *Education and Income*, Lee Hansen (éd.), NBER Studies in Income and Wealth, New York: Columbia University Press, vol. 35, pp. 71-115.

GRILICHES Z. et **MASON W.** (1972), « Education, Income and Ability », *Journal of Political Economy*, vol. 80, n° 3, pp. 74-103.

GRILICHES Z. (1977), « Estimating the Returns to Schooling: Some Econometric Problems », *Econometrica*, vol. 45, pp. 1-22.

GRILICHES Z. (1995), « R&D and productivity: econometric results and measurements issues », *Handbook of the economics of innovation and technological change*, Ed. by P.Stonemen: Blackwall.

GROOT W. et **OOSTERBEEK H.** (1992), « Optimal Investment in Human Capital Under Uncertainty », *Economics of Education Review*, vol. 11, N° 1, pp 41-49.

GROSSMAN M. et **JOYCE T.** (1989), « Socio-Economic Status and Health: A Personal Research Perspective » in J. Bunker, D. Gomby and B. Kehrner (eds.), *Pathways to Health: The Role of Social Factors*, Menlo Park: Henry J. Kaiser Foundation.

GROSSMAN M. et **KAESTNER R.** (1997), « Effects of Education on Health », chap. 4, in J.R. Nehrman and N. Stacey (dir.), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press.

GRUZINSKI S. (1988), *La colonisation de l'imaginaire*. Paris, Gallimard.

GUERRA R. (1922), *Historia de Cuba*, La Habana, S.A.

GUERRA R. (1923), *La defensa nacional y la escuela*, La Habana, Lib. Cervantes, pp.39-40.

GUERRA R. (1954), *Rehabilitación de la escuela pública: un problema vital para Cuba en 1954*, La Habana, Imprenta P. Hernández, p.13.

GUERRA R. (1962), *Manual de historia de Cuba*, La Habana, Consejo Nacional de Cultura.

GUERRA R. (1970), *Azúcar y población en las Antillas*, La Habana, Instituto Cubano del Libro.

GUERRIEN B. (2002), *Dictionnaire d'analyse économique*, Éditions La Découverte.

GUEVARA E. (1966), *Notas para el estudio de la ideología de la Revolución Cubana*, T.1.

GUEVARA E. (2001), Ernesto Che Guevara Textes politiques, Paris, Edition La Découverte.

GUILLAUMONT P. (1985), *Economie du développement. Le sous-développement*, Tome 1, Paris, PUF, Coll. Thémis sciences économiques, 464 p.

GUITERAS P.J. (1928), *Historia de la isla de Cuba*, La Habana, Cultural.

GURGAND M. (1993), « Les effets de l'éducation sur la production agricole, application à la Côte d'Ivoire », *Revue d'économie du développement*, Vol. 1, n° 4, décembre 1993, pp. 37-54.

GURGAND M. (2000), « Capital humain et croissance : la littérature empirique à un tournant ? », *Economie Publique*, vol. 6, pp. 71-93.

- GURGAND M.** (2005), *Économie de l'éducation*, Paris, Éditions La Découverte, Collections Repères, 128 p.
- GUZMAN A.** (1995), « Redimensionamiento y reestructuración de la economía cubana », La Habana, Intervención en Seminario por el Primer Aniversario del Sindicato de las Ciencias.
- HALL G.M.** (1971), *Social Control in Slave Plantation Societies. A Comparison of St. Domingue and Cuba*, Baltimore, John Hopkins Univ. Press.
- HALL R.E.** et **JONES C.I.** (1999), « Why Do Some Countries Produce so Much More Output per Worker than Others? », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 114, pp. 83-116.
- HALSEY H., LAUDER A.H., BROWN H.** et **WELLS A.S.** (1996), « The transformation of education and society: An introduction », Oxford, Oxford University Press, in **HALSEY A.H.** and **LAUDIER H.** and **Wells A.S.** (Eds.), *Education: Culture, economy and society*, pp. 1-43.
- HANCHANE S.** et **MOULLET S.** (2001), « Rendements éducatifs privés : fondements, bilan et évaluation de nouvelles alternatives », *Revue de l'Idep*, numéro spécial Economie de l'Education, 5, 2001
- HANUSHEK E.A.** (1986), « The Economics of Schooling: Production and Efficiency in Public Schools », *Journal of Economic Literature*, Vol. 24, n° 3, pp. 1141-1177.
- HANUSHEK E.A.** (1994), « The impact of differential expenditures on performance », *Educational Researcher*, vol. 18, n° 4, pp. 45-51
- HANUSCHEK E.A.** et **KIM D.W.** (1995), « Schooling Labor Force Quality And Economic Growth », Rochester Center For Economic Research, *Working Paper 411*, University Of Rochester.
- HANUSHEK E.A.** (2002), « Publicly provided education » in *Handbook of Public Economics*, edited by Alan J. Auerbach and M. Feldstein, Amsterdam, Elsevier, pp. 2045-2141.
- HANUSHEK E.A.** (2003), « The Failure of Input-based Schooling Policies », *Economic Journal*, Vol. 113, february 2003, pp. 64-98.
- HARRIBEY J.M.** (2004a), *La démence sénile du capital, Fragments d'économie critique*, Bègles, Éditions du Passant, 2e éd.
- HARRIBEY J.M.** (2004b), « Le cognitivisme, nouvelle société ou impasse théorique et politique ? », Colloque « Les transformations du capitalisme contemporain : faits et théories, État des lieux et perspectives », 3ème journées d'études du LAME, Université de Reims-Champagne-Ardenne, 31 mars, 1er et 2 avril 2004.
- HARRISON B.** et **BLUESTONE B.** (1988), *The Great U-Turn: Corporate Restructuring and the Polarizing of America*, New York: Basic Books.
- HARROD R.** (1939), « An Essay in Dynamic Theory », *The Economic Journal*, vol. 49, n° 93, pp. 14-33.
- HECKMAN J.** (2000), « Policies to Foster Human Capital », *Research in Economics*, vol. 54, n° 1, pp. 3-56.
- HECKMAN J., LOCHNER L.** et **TODD P.** (2003), « Fifty Years of Mincer Earnings Regressions », *NBER Working Paper 9732*.
- HECKMAN J.J.** et **POLACHEK S.** (1974), « Empirical evidence on the functional form of the earnings-schooling 21 relationship », *Journal of the American Statistical Association*, Vol. 69, pp. 350-354.
- HECKMAN J.J.** et **KLENOW P.** (1998), *Human Capital Policy*, M. Boskin, editor, Policies to Promote Capital Formation, Hoover Institution.
- HEDGES L.V., LAINE R.D.** et **GREENWALD R.** (1994), « Does Money Matter? A Meta-Analysis of Studies of the Effects of Differential School Inputs on Student Outcomes », *Educational Researcher*, Vol. 23, n° 3, April 1994, pp. 5-14.
- HELG A.** (1995), *Our Rightful Share. The Afro-Cuban Struggle for Equality, 1886-1912*, The University of North Carolina Press, Chapel Hill.
- HELLMAN J.** et **SCHANKERMAN M.** (2000), « Intervention, Corruption and Capture: The Nexus between Enterprises and the State », *EBRD Working paper*, n° 58.
- HELLMAN J., JONES G.** et **KAUFMANN D.** (2000), « Seize the State, Seize the Day: State Capture, Corruption, and Influence in Transition », *World Bank Policy Research Working Paper*, n° 2444.
- HERNANDEZ D.** et **BENITEZ F.** (Comps) (2006), « La gestión del conocimiento, la Ciencia y la Tecnología en La Nueva Universidad: una aproximación conceptual » in L. F. Montalvo y I. Pérez Ones, *La Nueva Universidad Cubana y su contribución a la Universalización del conocimiento*, La Habana, Editorial Félix Varela.

HERNANDEZ R. (1984), *El proceso de la revolución demográfica en Cuba*, La Habana, CEDEM.

HERRERA HERNANDEZ M. (1978), *Notes sur la politique d'éducation et l'élimination des inégalités dans l'accès à l'éducation à Cuba*, Paris, Institut de Planification de l'Éducation, Document de travail, 18 p.

HERRERA R. (1996), *Dépenses publiques et croissance de long terme. Approches théoriques et empiriques appliquées à l'économie du développement*, Thèse de doctorat. Paris I.

HERRERA R. (1998), « Dépenses publiques d'éducation et capital humain dans un modèle convexe de croissance endogène », Paris, *Revue économique*, vol. 49, n° 3, pp. 831-844.

HERRERA R. et **VERCELLONE C.** (2000), « Transformations de la division du travail et théorie de la croissance endogène : une revue critique », *cahier de la Maison des Sciences économiques de l'Université de Paris I Panthéon-Sorbonne*, série rouge du MATISSE, n° 33, 44 p.

HERRERA R. (2000), « Eléments pour une critique de la nouvelle théorie néoclassique de la croissance », Paris, *Cahier de la Maison des Sciences économiques de l'Université de Paris I*, Cahiers rouges du MATISSE, n° 75, décembre 2000, 21 p.

HERRERA R. (2001), *Cuba et le projet communiste*, in Dictionnaire Marx Contemporain (Sous la direction de Jacques Bidet et Eustache Kouvélakis), Collection Actuel Marx Confrontation, PUF, septembre, 584 p.

HERRERA R. et **NAKATANI P.** (2002), « La dollarisation cubaine : éléments de réflexion pour une dé-dollarisation », *Cahiers de la MSE*, Série rouge, Matisse, n° 2002.09.

HERRERA R. (dir.) (2003), *Cuba révolutionnaire – Histoire et culture, tome 1*, ouvrage collectif avec I. Monal, O. Miranda, O. Pino Santos, O. Zanetti et J. Cantón, Paris, L'Harmattan, collection Forum du Tiers-Monde, février, 250 p.

HERRERA R. (2003), « L'État contre le service public ? La face cachée de la croissance endogène », *Actuel Marx* 2003/2, n° 34, pp. 147-160.

HERRERA R. (2004), « Un 'Renouveau' de l'économie du développement ? », Paris, *Recherches internationales*, n° 72, pp. 51-68.

HERRERA R. (dir.) (2006), *Cuba révolutionnaire – Économie et planification, tome 2*, ouvrage collectif avec E. Álvarez, E. Molina, A. González, J.-L. Rodríguez et O. Martínez, Paris, Éditions L'Harmattan, collection Forum du Tiers-Monde.

HERRERA R. (2007), « Cuba : Résistance, mode d'emploi », Afrique Asie, articles de presse, dossier de 32 p., janvier, Paris.

HICKS J. (1979), *Causality in economics*, New York: Basic Books.

HODGKINSON V. et **WEITZMAN M.** (1988), *Giving and Volunteering in the United States: Findings from a National Survey, 1988 Edition*, Washington, Independent Sector.

HODGKINSON V., WEITZMAN M. et **KIRSCH A.** (1990), « From commitment to action: How religious involvement affects giving and volunteering », in WUTHNOW R. and HODGKINSON V. A. Hodgkinson (Eds.), *Faith and philanthropy in America: Exploring the role of religion in America's voluntary sector*, San Francisco: Jossey-Bass, pp. 93-114.

HOFFMAN B. (1995), *Cuba: apertura y reforma económica. Perfil de un debate*, Caracas: Editorial

HOROWITZ S.A. et **SHERMAN A.** (1980), « A Direct Measure of the Relationship Between Human Capital and Productivity », *Journal of Human Resources*, Vol. 15, n° 1, pp. 67-76.

HORRUITINER SILVA P. (1999), « La formación de profesionales en la Educación Superior cubana », *Revista Educación Universitaria*, Cuba, Universidad de Matanzas, n° 2.

HUAYOU Z. et **CHENGHUI L.** (2001), « L'économie non gouvernementale et privée en Chine : justification historique et théorique des réformes » in Centre Tricontinental (2001), « Editorial : Socialisme et marché sont-ils compatibles ? » *Socialisme et marché : Chine, Vietnam, Cuba*, Paris, L'Harmattan, pp. 7-52.

HUERTA MARTINEZ A. (1992), *La enseñanza primaria en Cuba en el siglo XIX (1812-1868)*. Sevilla, Diputación Provincial de Sevilla, 501 p.

HUGON P. (1974), « Enseignement et développement dans la pensée économique », *Revue économique de Madagascar*, n° 7, Janv-déc. 1974, pp. 101-139.

HUGON P. (2003), « Les politiques éducatives et le développement », *Les Cahiers Français*, n° 310.

HUGON P. (2005), *La scolarisation et l'éducation catalyseurs du développement*, Colloque ATM, Marrakech, avril.

- HUMBOLDT** (Von) A. (1989), *Essai politique sur l'île de Cuba*. Paris, éditions européennes, Erasme-Paris Nanterre, 1989, 211 p.
- HUTEAU M.** et **LAUTREY J.** (1973), *L'éducation à Cuba*, Paris, Éditions François Maspero, 250 p.
- IBARRA J.** (1985), *Un análisis psicosocial del cubano : 1898-1925*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- IEIT** (1996), « Diagnóstico de la situación del sistema salarial cubano », *Informe de Investigación*, La Habana.
- IESALC** (2003), *Los Institutos Superiores Pedagógicos Cubanos*, Reports, IPLAC, noviembre 2003.
- ILLICH I.** (1971), *Une société sans école*, Paris, Éditions du Seuil.
- INIE** (1989), *Metodología y análisis*, La Habana.
- INIE** (1998), « Cuba: industrialización y desarrollo », *Cuba: Investigación Económica*, n°. 1.
- INIGUEZ L. et alii** (2001), « La exploración de las desigualdades espacio-familias en la Ciudad de La Habana », *Informe de investigación*, La Habana, Fondos del CESBH.
- INSTITUTO DE HISTORIA DE CUBA** (1994), *Historia de Cuba. La Colonia, evolucion socioeconomica y formación nacional. De los orígenes hasta 1867*, La Habana, Editora Política, 306 p.
- INSTITUTO DE HISTORIA DEL MOVIMIENTO COMUNISTA** (1987), *Historia del movimiento obrero cubano*, La Habana, t. II (1935-1958), Editorial Política.
- ISLAM N.** (1995), « Growth empirics: a panel data approach », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 110, pp. 1127-1170.
- JAEGER D.A.** et **PAGE M.E.** (1996), « Degrees Matter: New Evidence on Sheepskin Effects in the Returns to Education », *Review of Economics and Statistics*.
- JAROUSSE J.P.** et **MINGAT A.** (1986), « Un réexamen du modèle de gains de Mincer », *Revue Economique*, Vol. 37, n°. 6.
- JIMENEZ E.** (1995), « Human and Physical Infrastructure : Public Investment and Pricing Policies in Development », in J. R. Behrman and T. N. Srinivasan, Eds, *Handbook of Development Economics*, vol. 3B, pp. 2773-2843, Amsterdam/New York/Oxford: Elsevier Science/North Holland.
- JIMENEZ E., LOCKHEED M.** et **WATTANAWAHA N.** (1988), « The relative efficiency of public and private schools: the case of Thailand », *World Bank Economic Review*, vol. 2, n°. 2, pp. 139-164.
- JIMENEZ J.** (1983), *Los chinos en la historia de Cuba, 1847-1930*, La Habana, Editorial Política.
- JOBERT B.** et **REVESZ** (1974), « La planification et la production sociale du besoin » in *Sociologie et société*, vol. VI, n°. 2, pp. 35-51.
- JOBERT B.** et **REVESZ B.** (1977), « Politiques résiduelles et planification sociale » (Residual Policies and Social Planning), *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 24, n°. 63, pp. 243-260.
- JOHNSON S., KAUFMANN D., MCMILLAN C.** et **WOODFORD C.** (1999), « Why Do Firms Hide? Bribes and Unofficial Activity after Communism », *EBRD Working Paper*, n°. 42.
- JOHNSTON L.** (1997), *Cuban Nationalism and Responses to Private Education in Cuba, 1902-1958*, Will Fowler (ed.) *Ideologues and Ideologies in Latin America*. Greenwood Press.
- JOLLY R.** (1964), *Cuba: The Economic and Social Revolution*, Chapel Hill, North Carolina, 1964.
- JOLLY R.** (1971), « Contrasts in Cuban and African Educational Strategies » in **LOWE J.** (ed.), *Education and Nation Building in the Third World*, New York, Barnes and Noble.
- JONES C.** (1996), « Human capital, ideas and economic growth », Mimeo, Stanford University.
- JONES L., MANUELI R.** et **STACCHETTI E.** (1999), « Technology (and policy) shocks in models of endogenous growth », NBER working paper no. 7063.
- JORGENSEN D.W.** (1984), « Productivity and Economic Growth », *Harvard Institute of Economic Research*, Discussion Paper.
- JORGENSEN F.** (1992), « Investment in Education and U.S. Economic Growth », *Scandinavian Journal of Economics*.
- JOSEPHSON M.** (1962), *The Robber Barons: The Great American Capitalists, 1861-1901*, Nueva York, Harcourt, Brace & World, Inc.
- JOSHUA I.** (2001), *Cuba, la croisée des chemins*, ronéo, 33 p.

JOVER J. (2005), *Notas sobre Ciencia, tecnología y Sociedad en Cuba*, La Habana, Universidad de La Habana.

JUCEPLAN (Junta Central de Planificación) (1977), « Reconstrucción y Análisis de las Series Estadísticas de la Economía Cubana 1960-1975 », La Habana, Editorial JUCEPLAN, Dos Tomos.

KAKWANI K.S et **SON H.** (2004), « Pro-Poor Growth: concepts and Measurements with Country Case Studies », *Working paper*, UNDP.

KALDOR N. (1957), « A Model of Economic Growth », *Economic Journal*, vol. 67, pp. 591-624.

KALDOR N. (1961), « Capital Accumulation and Economic Growth », in F.A. LUTZ et D.C. HAGUE (dir.), *The Theory of Capital*, New York, St. Martin's Press, 1961, reproduit in *Collected Economic Essays by Nicholas Kaldor*, o. c., vol. 5, *Further Essays on Economic Theory*, trad. fr. in Abraham-Frois (1974), vol. 1.

KALDOR N. et J.A. **MIRRELES** (1961-2), « Growth Model with Induced Technical Progress », *Review of Economic Studies*, Vol. 29, pp. 179-190, reproduit in *Collected Economic Essays by Nicholas Kaldor*, o. c., vol. 5, *Further Essays on Economic Theory*.

KASTOUEVA-JEAN T. (2006), « 'Splendeurs et misères' de l'enseignement supérieur en Russie », Programme de recherche Russie/NEI, Russie.Nei.Visions n°. 14, 21 p.

KLEIN H.S. (1973), *Consideraciones sobre la viabilidad de la esclavitud y las causas de la abolición en la Cuba del siglo XIX*, La Torre, pp. 117-139.

KLENOW P. et **RODRIGUEZ-CLARE A.** (1997), « Economic Growth: a Review essay », *Journal of Monetary Economics*, vol. 40, n°. 3, pp. 597-617.

KLUGMAN J. et **MOTIVANS A.** (ed) (2001), *Single parents and Child Welfare in the New Russia*, UNICEF, Palgrave, New York, 247 p.

KNIGHT F. (1970), *Slave Society in Cuba During the Nineteenth Century*, Madison: University of Wisconsin Press.

KNIGHT F. (1985), « Jamaican Migrants and the Cuban Sugar Industry, 1900-1934 » in M. FRAGINALS, M. MOYA PONS, F. ENGERMAN, *Between Slavery and Free Labor*, John Hopkins University Press, pp. 94-114.

KNIGHT F.H. (1944), « Diminishing Returns from Investment », *The Journal of Political Economy*, vol. 52, pp. 26-47.

KOLESNIKOV N. (1983), *Cuba: Educación Popular y Preparación de los Cuadros Nacionales 1959-1982*, Moscú, Editorial Progreso, vol. 1, 518 p.

KOLODKO G. (1998), « Nouveaux riches vs nouveaux pauvres : Equity issues in policy-making in transition economies », *Emergo*, vol. 5, n°. 2, pp. 2-35.

KORNAI J. (1984), *Socialisme et économie de la pénurie*, Paris, Economica.

KORNAI J. (1990), *Du socialisme au capitalisme : l'exemple de la Hongrie*, Paris, Éditions Gallimard.

KORNAI J. (1994), « Transformational recession: The main causes », *Journal of Comparative Economics*, n°. 19.

KORNAI J. (1996), *Le système socialiste. Économie politique du communisme*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

KRUEGER A. (1968), « Factor endowments and per capita income differences among countries », *Economic Journal*, vol. 78, pp. 641-659.

KRUEGER A. (1993), *Political Economy of Policy Reform in Developing Countries*, MIT, Press.

KRUEGER A. et **LINDHAL M.** (2000), « Education for Growth: Why and for Whom? », *NBER Working Paper*, no. 7591.

KUZNETS S. (1956), « Quantitative Aspects of the Economic Growth of Nations: I, Levels and Variability of Rates of Growth », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 5, pp. 1-94.

KYRIACOU G. (1991), *Level and Growth Effects of Human Capital, A Cross-Country Study of the Convergence Hypothesis*, Mimeo, New York University.

LABARONNE D. (2002), « Privatisation et performances des firmes des économies de l'Est », *Revue économique*, vol. 53, n°. 5, pp. 1013-1050.

LACHATANERE R. (1992), « Las creencias religiosas de los afro-cubanos y la falsa aplicación del término brujería » in *El sistema religioso de los afrocubanos*, La Havane, Editorial de Ciencias Sociales, pp. 196-204.

- LACOUR C.** (1996), « La tectonique des territoires : d'une métaphore à une théorisation » in B. Bernard (1996), *Dynamiques territoriales et mutations économiques*, Paris, Édition L'Harmattan, pp. 25-48.
- LAGE C.** (1995), « La Economía Cubana », *Economía Cubana: Boletín Informativo*, INIE, n° 11.
- LAGE A.** (2000), « Las Biotecnologías y la Nueva Economía: Crear y valorizar los bienes intangibles », *Biotecnología Aplicada*, vol. 17, pp. 55-61.
- LAGE A.** (2004), « La Economía del Conocimiento y el Socialismo: Reflexiones a partir de la Experiencia de la Biotecnología Cubana », *Revista Teórica y Política Cuba Socialista* (version digitale).
- LAGE A.** (2007), *Cuba a créé les bases pour le passage à une économie fondée sur la connaissance* (Disponible sur : http://vdedaj.club.fr/spip/article.php3?id_article=820, consulté le 2 janvier 2008).
- LANDAU D.** (1983), « Government Expenditures and Economic Growth: A Cross-Country Study », *Southern Economic Journal*, vol. 49, pp. 783-792.
- LANDAU D.** (1986), « Government and Economic Growth in the Less Developed Countries: An Empirical Study for 1960-1980 », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 35, pp. 35-75.
- LANG K.** (1994), « Does the Human Capital/Educational Sorting Debate Matter for Development Policy? », *American Economic Review*, vol. 84, March 1994, pp. 353-358.
- LANGE M.-F.** (2003), « Vers de nouvelles recherches en éducation », in *Enseignements, Cahiers d'études africaines*, vol. XLIII (1-2), n° 169-170, pp. 7-17.
- LANIER O.H.** (1996), *El Directorio Central de Sociedades Negras en Cuba 1886-1894*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- LAUTIER B.** (1994), *L'économie informelle dans le Tiers Monde*, Paris, La découverte, 1994.
- LAUTIER B.** (2001), *La Banque mondiale et sa lutte contre la pauvreté : sous la morale, la politique*, GREITD et CRE-IEDES-Paris I.
- LAUTIER B.** (2003), « Une protection sociale mutualiste et universelle en Amérique Latine : la condition de l'efficacité de la lutte contre la pauvreté », in Salama P., Marques-Pereira J. et Lautier B., (2003) article cité.
- LE GOFF J.-L.** (1997), « Management et gestion de la main-d'œuvre dans les pays de l'Est » in *Management et rationalisation. Les multinationales occidentales en Europe de l'Est*, sous coordination de C. Durand, Bruxelles, Éditions De Boeck.
- LE RIVEREND J.** (1967), *Historia Económica de Cuba*, La Habana, Instituto del Libro.
- LECUYER M.-C.** (1987), *L'immigration blanche à Cuba, l'expérience galicienne (1853-1855)*, Paris, 69 p.
- LEE D.W.** et **LEE T.H.** (1995), « Human capital and economic growth - Tests based on the international evaluation of educational achievement », *Economics Letters*, vol. 47, pp. 219-225.
- LEE J.W.** et **BARRO R.** (2001), « Schooling quality in a cross-section of countries », *Éditions Economica*, vol. 68, pp. 465-488.
- LEHMAN W.** (1920), *Die sprachen Zentral-Amerikas. Zental Amerikas*, Berlin, Vol. 2.
- LEINER M.** (1981), « Two Decades of Educational Change in Cuba », *Journal of Reading*, vol. 25, n° 3, pp. 202-214.
- LEINER M.** (1982), « Educational Change in Cuba », *The Education Digest*, vol. 47, pp. 44-45.
- LEMIEUX T.** et **CARD D.** (2001), « Education, Earnings, and the 'Canadian G.I. Bill' », *Revue canadienne d'économie*, vol. 34, n° 2, pp. 313-344.
- LE THANH KHOI** (1967), *L'industrie de l'enseignement*, Paris, Les Editions de Minuit.
- LEVY-GARBOUA L.** (1998), « Le financement public des investissements éducatifs », *Options Politiques/ Policy Options*.
- LIPTON D.** et **SACHS J.** (1990), « Creating a Market Economy in Eastern Europe », *Brookings Papers on Economic Activity*, n° 1, pp. 75-133.
- LOCAY L.** (2003), « Schooling vs. Human Capital: How Prepared Is Cuba's Labor Force to Function in a Market Economy? » in *Cuba in Transition*, vol. 13, Washington, D.C.: Association for the Study of the Cuban Economy.
- LOCKHEED M., JAMISON D.** et **LAU L.** (1980), « Farmer Education and Farm Efficiency: A Survey », *Economic Cultural Change*, vol. 29, pp. 37-76.

LOCKHEED M. et **JIMENEZ E.** (1996), « Public and private schools overseas: contrasts in organization and effectiveness » in B. Fuller and R. Elmore (dir. publ.), *Who choose? Who loses?*, New York, Teachers Colleges Press.

LOPEZ LOPEZ M. (1982), *La atención a la escuela rural*, La Habana, Editorial Pueblo y educación, 87 p.

LOPEZ PUJOL A. (1985), « Las religiones afrocubanas como resultado de la reafirmación del negro esclavo en Cuba », in *Presencia de África en América Latina*, La Havane, UNESCO, Comisión cubana conmemorativa del Encuentro de las culturas del Viejo y del Nuevo Mundo.

LOPEZ-SEGRERA F. (1972), *Cuba, capitalismo dependiente y subdesarrollo (1510-1959)*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.

LOPEZ-SEGRERA F. (1980), *Raíces históricas de la revolución cubana (1868-1959)*, La Habana, Editorial Unión.

LORDON F. (1991), « Théorie de la croissance, quelques développements récents », *Revue de l'OFCE*, vol. 36, pp. 159-211, et vol. 37, pp. 193-243.

LORENZETTO A. et **NEYS K.** (1965), *Informe sobre los métodos y los medios utilizados en Cuba para eliminar el analfabetismo, elaborado para la UNESCO*, La Habana, Cuban National Commission for UNESCO.

LOSADA ALVAREZ A. (1999), *Cuba: población y economía entre la independencia y la revolución*, Vigo, Universidad de Vigo.

LOURY G.C. (1981), « Intergenerational transfers and the distribution of earnings », *Econometrica*, vol. 49, n° 4, pp. 843-867.

LUCAS R. (1988), « On the Mechanics of Economic Development », *Journal of Monetary Economics* 22, pp. 3-42.

LUFRIU R. (1915), *Carlos Manuel de Céspedes, redentor de los esclavos y padre de la patria*. La Habana, Imp. y Librería La Propagandista.

LUZ Y CABALLERO (de la) **J.C.** (1992), *Escritos educativos*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación, 299 p.

LUZON J.L. (1983), *Economía, territorio y población en Cuba (1899-1983)*, Madrid, Ediciones Cultura Hispánica.

MACHADO H. (1999), *La agricultura del siglo XX en Cuba, su influencia en la situación socioeconómica rural*, Ponencia presentada en el Taller Internacional Agrodesarrolló 99, Matanzas, Cuba.

MADDEN R. (1964), *La isla de Cuba. Sus recuerdos, progresos y perspectivas*, La Habana, (Trad. Sarah Méndez Capote), Consejo Nacional de Cultura.

MADRID-ARIS M. (1997), « Growth and Technological Change in Cuba » in *Cuba in Transition*, Vol. 7, Association for the Study of the Cuban Economy (ASCE), Washington, D.C., 1997.

MADRID-ARIS M. (1998), « Investment, Human Capital, and Technological Change: Evidence from Cuba and its Implications for Growth Models » in *Cuba in Transition*, vol. 8, ASCE, Washington D.C., pp. 465-481.

MADRID-ARIS M. (2000), « Education's Contribution to Economic Growth in Cuba » in *Cuba in Transition*, vol. 10, ASCE, Washington D.C., 2000.

MADRID-ARIS M. (2002), *Educational Investment and Human Capital Creation in Cuba: where is the economic variable?*, ASCE, Miami, Auguts 1-32.

MAGLEN L. (1990), *Challenging the Human Capital Orthodoxy: The Education-Productivity Link Re-Examined.*, The Economic Record, December 1990, pp. 281-294.

MAGNIN E. (1999), « La contribution des économies post-socialistes à la diversité du capitalisme » in *Capitalisme et socialisme*, Éditions La Découverte.

MAKARENKO A. (1957), *Œuvres complètes en sept volumes*, Moscou, 2^e éd., vol. 4, p. 20.

MALINVAUD E. (1981), *Théorie macro-économique - tome 1, comportements, croissance*, Paris, Dunod, 410 p.

MALTHUS T. R. (1992), *Essai sur le principe de la population (1798)*, traduction française, Édition Flammarion.

MALUQUER DE MOTES J. (1992), *Nación e inmigración: los españoles en Cuba (siglos XIX y XX)*, Colombres.

MANACH J. (1991), *La crisis de la alta cultura en Cuba*, Miami, Ediciones Universales.

- MANALICH GALVEZ I.** (1996), « Cuba y las zonas económicas especiales en el mundo, en Cuba », La Habana, *Investigación Económica*, n° 2, Abril-Junio 1996.
- MANKIW N.G., ROMER D. et WEIL D.N.** (1992), « A contribution to the empirics of economic growth », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 107, n° 2, pp. 407-437.
- MANNIX D.P. et COWLEY M.** (1962), *Black Cargoes. A History of the Atlantic Slave Trade 1518-1865*, New York, Viking Press.
- MARANTO C.L. et RODGERS R.C.** (1984), « Does Work Experience Increase Productivity? A Test of the On-the-Job Training Hypothesis », *Journal of Human Resources*, vol. 19, n° 3, pp. 341-357.
- MARECHAL J.-P.** (2003), « L'héritage négligé de François Perroux », *L'économie politique*, n° 20.
- MARIATEGUI J.C.** (1928) « Aniversario y Balance », *Amauta* n° 17, in *Ideología y Política*, Lima, Biblioteca Amauta, p. 249.
- MARKIEWICZ-LAGNEAU J.** (1969), *Education, égalité et socialisme ; théorie et pratique de la différenciation sociale en pays socialistes*, Paris, Ed. Anthropos, vol. 13, 172 p.
- MARKIEWICZ-LAGNEAU J.** (1976), « La fin de l'intelligentsia ? Formation et transformation de l'intelligentsia soviétique », *Revue Est-Ouest*, vol. VII, n° 4 (décembre 1976).
- MARQUES-PERRERA J. et THERET B.** (2002), « La couleur du dollar. Enquête à La Havane », *Critique internationale*, n° 17, octobre 2002, pp. 81-103.
- MARQUETTI H.** (1997), « Cuba. Deuda y déficit externo principales restricciones del proceso de reanimación de la economía », La Habana, Cuba, *Economía y Desarrollo*, n° 7.
- MARQUETTI N.** (2000), « Cuba reanimación del sector industrial », *Revista Bimestre Cubana*, vol. 13, julio-diciembre 2000, pp. 5-30.
- MARQUETTI H.** (2002), *Cuba: Importancia Actual del Incremento de las Exportaciones. La Economía Cubana en 2001*, La Habana, Centro de Estudios de la Economía Cubana, Friedrich Ebert Stiftung, pp. 168-171.
- MARQUETTI H.** (2003), *Cuba. Situación actual y perspectivas de las exportaciones de servicios*, 8vo Seminario Anual de Economía Cubana, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- MARQUETTI H.** (2004), *La reestructuración del sistema empresarial en Cuba: tendencias principales, Reflexiones sobre economía cubana*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- MARSHALL A.** (1906), *Principes d'économie politique*, traduction F. Sauvaire-Jourdan pour les éditions Giard et Brière, Gordon & Breach 1971, Tomes 1 et 2.
- MARTI J.** (1891), « Nuestra América » in *La Revista Ilustrada de Nueva York*, 10 de enero de 1891. *El Partido Liberal*, México, 30 de enero de 1891.
- MARTI J.** (1953), *Obras Completas*, La Habana, Editorial Lex.
- MARTI J.** (1963), « Patria », (Nueva York, 26 de agosto de 1893), in *Obras completas*, La Habana, Editorial Nacional de Cuba, vol. II, pp. 377-380.
- MARTI J.** (1975), *Obras completas*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, Tomes I-XVIII.
- MARTIN ROMERO J.L.** (2005), *La cultura del trabajo ante el perfeccionamiento empresarial*, La Habana, CIPS.
- MARTIN M. et TORRES R.** (2004), « La economía del conocimiento. Evolución de las tendencias mundiales y experiencias para Cuba », Trabajo de Diploma, La Habana, Facultad de Economía.
- MARTIN M. et TORRES R.** (2006), *La economía de servicios*, La Habana, CEEC, Universidad de La Habana.
- MARTIN J.L. et alii** (1996), « La problemática del empleo en Cuba y su reflejo subjetivo. Una primera aproximación. Informe de investigación », La Habana, Cuba, CIPS.
- MARTIN POSADA L.** (1998), *Campesinado y reforma*, La Habana, Cuba, CIPS.
- MARTIN J.-Y** (2001), « La trajectoire éducative du Viêt-nam depuis 1945 : logiques politiques et logiques sociales », *Autrepart*, vol. 17, pp. 13-27.
- MARTINEZ J.** (1972), *Cuba, economía y sociedad*, Paris, Ruedo Ibérico.
- MARTINEZ O.** (2001), « Cuba dans le contexte de l'économie mondiale », in *Socialisme et marché : Chine, Viêt-nam, Cuba*, Centre Tricontinental, Louvain-la-Neuve, Paris, Éditions L'Harmattan, 2001, p. 198.
- MARTINEZ-ALIER** (Solcke) V. (1972), *Cuba: Economía y Sociedad*, Madrid, Ruedo Ibérico.

- MARTY G.** (1992), *La esclavitud en Cuba en el siglo XIX desde 1852 hasta 1870*, documentos del Archivo Historico Nacional de Madrid, Seccion Ultramar, Legajo 3548, Serie Esclavitud, Mémoire de Maîtrise, Université Toulouse-Le Mirail, 247 p.
- MARX K.** (1846), *L'idéologie allemande*, Paris, Éditions sociales.
- MARX K.** (1861-1865), *Matériaux pour l'économie - Œuvres Tome II*, Paris, Éditions Pléiade, 392 p.
- MARX K.** (1963-1968-1982), *Œuvres*, Paris, La Pléiade, Gallimard, tome I, 1963, tome II, 1968, tome III, 1982.
- MARX K.** (1996), « Économie et philosophie. (Manuscrits parisiens) », [en particulier : « L'homme-marchandise » et « L'argent »], in Philosophie, Paris, Éditions M. Rubel, Éditions Gallimard-Folio
- MARX K.** (1999), *Théories sur la plus-value : Livre IV du « Capital »*, Paris, Éditions L'Harmattan, 1999.
- MASSIP J.A.** et **NEREY B.** (2004), *La empresa estatal cubana y el proceso de perfeccionamiento Empresarial*, Editorial de Ciencias Sociales, n°. 32.
- MATTHEWS H.L.** (1975), *Revolution in Cuba: An Essay in Understanding*, New York: Scribner's.
- MCCLOSKEY D.N.** (1983), « The Rhetoric of Economics », *Journal of Economic Literature*, Vol. 21, n°.2, in Kuenne R.E. (ed.) (1991), *Microeconomics: Theoretical and Applied*, Londres, Edward Elwin Publishing Limited, pp. 45-81.
- MCCLOSKEY D.N.** (1998), *The Rhetoric of Economics*, 2ème édition, Madison (WI) University of Wisconsin Press.
- MCDONALDS S.** et **ROBERTS J.** (2002), « Growth and multiple forms of human capital in an augmented Solow model: a panel data investigation », *Economic Letters*, vol. 74, pp. 271-276.
- MCEWAN P.** et **CARNOY M.** (1999), *The effectiveness and efficiency of private schools in Chili's voucher system*, Standford University School of Education.
- MCMAHON W.W.** (1998), « Externalities, Non-Market Effects, and Trends in Returns to Educational Investments », chapitre 4 in *Appraisal of Educational Investments*, Paris, OCDE, Banque européenne d'investissement et conférence du Luxembourg de l'OCDE.
- MCMAHON W.W.** (2000), *Education and Development: Measuring the Social Benefits*, New York, Oxford University Press.
- MEDINA M.** (2003), *Orientación vocacional para el ingreso a la educación superior en Cuba*, Conferencia Universidad Nacional, Cuba, Universidad de Matanzas.
- MEHROTRA S.** (1997), *Le développement humain à Cuba : des acquis sociaux gravement menacés*, UNICEF.
- MELLIZO-SOTO F.M.** (2003), *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia social demócrata española y francesa*, Barcelona, Pomares.
- MENDOZA Y.** (2003), « ¿Ha sido importante el capital humano en el crecimiento económico de Cuba? », La Habana, Instituto Nacional de Investigaciones Económicas (INIE).
- MENENDEZ B.** (2002), *La Educacion en Cuba: Un Paradoja del desarrollo cultural*, La Habana, ANEC.
- MENENDEZ B., GONZÁLEZ E., MONTEAGUDO J.** et **GONZÁLEZ C.** (2002), *Programa educacional para los trabajadores de la agroindustria azucarera: eslabón fundamental del proceso de reestructuración del ministerio del azúcar*, La Habana, Cuba, Ministerio de Educación (MINED).
- MENENDEZ FERNANDEZ B. et alii** (2002), *Programa educacional para los trabajadores de la agroindustria azucarea: eslabon fundamental del proceso de reestructuracion del Ministerio del Azucar*, La Habave, 3ème rencontre sur la formation technologique et professionnelle.
- MERCEDES SANTA CRUZ Y MONTALVO** (de la) M. (2006), *Les esclaves dans les colonies espagnoles*, Paris, l'Harmattan, 144 p.
- MERCIER S.**, *L'éthique dans les entreprises*, Paris, Édition la Découverte, 1999
- MERLE R.** (1965), *Moncada : premier combat de Fidel Castro*, Paris, Éditions Robert Laffon.
- MERRIEN F.-X., PARCHET R.** et **KERNEN A.** (2005), *L'État social. Une perspective internationale*. Paris, Éditions Armand Colin, 441 p.
- MES** (1989-2002), *Rapport d'avancement du Bureau des relations internationales*.
- MES** (1991), *Documento Base para la Elaboración de los Planes de Estudio*, La Habana, Cuba.
- MES** (1996-2002), *Rapports d'avancement annuels du Bureau des relations internationales*.
- MES** (2002), *Rapport d'avancement du ministère cubain de l'Enseignement supérieur*.

MES (2002), *Propuesta de organización del curso de Nivelación para el programa conjunto MES-MINAZ*, La Habana, Cuba.

MES (2004), *EL nuevo modelo de universidad cubana*, Ministerio de Educación.

MES (2005), *Estudio sobre la repitencia y las bajas en la educación superior*, La Habana, Cuba, 81 p.

MESA-LAGO C. (1968), *Unemployment in Socialist Countries: Soviet Union, East Europe, China, and Cuban*, Ph.D. dissertation, Cornell University.

MESA-LAGO C. (1971), *Revolutionary Change in Cuba*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

MESA-LAGO C. (1981), *The Economy of Socialist Cuba: A Two-Decade Appraisal*, Albuquerque: University of New Mexico.

MESA-LAGO C. et **PEREZ-LOPEZ J.** (1985), « A Study of Cuba's Material Product System, Its Conversion to the System of National Accounts, and Estimation of Gross Domestic Product per Capita and Growth Rates », *World Bank Staff Working Papers*, n° 770, Washington, World Bank.

MESA-LAGO C. (2000), *Market, Socialist and Mixed Economies: Comparative Policy and Performance - Chile, Cuba and Costa Rica*, Baltimore, Johns Hopkins University Press.

MESA LAGO C. (2003), *Economía y bienestar social en Cuba a comienzos del siglo XXI*, Madrid, Editorial Colibrí.

MESA-LAGO C. (2005), « Problemas sociales y económicos en Cuba durante la crisis y la recuperación », *Revista de la CEPAL*, n° 86, CEPAL, Santiago de Chile, agosto 2005, pp. 183-205.

MESA-LAGO C. et **PEREZ-LOPEZ** (2005), *Cuba's Aborted Reform: Socioeconomic Effects, International Comparisons and Transition Policies*, Gainesville, University of Florida Press.

MICHAEL R.T. (1982), « Measuring Non-Monetary Benefits of Education: A Survey » in *Financing Education: Overcoming Inefficiency and Inequality*, ed. by W.W. McMahon and T.G. Geske, University of Illinois Press, Urbana. pp. 119-149.

MICHEL S. (1996), *Transformation de la relation de la formation à l'économie : un processus d'autonomisation. Une approche en termes de régulation*, thèse de doctorat es sciences économiques, Université de Montpellier I, dir. L. Fontvieille, 399 p.

MICHEL S. (1999), *Education et croissance économique en longue période*, Coll. Logiques Economiques, Paris : L'Harmattan.

MICHEL S. (2004), « Rationalité économique des coûts de l'homme. Une transformation structurelle constitue-t-elle une rupture ? », Journée d'étude François Perroux et la gouvernance des nations, Ifrege – Université de Bordeaux IV, 23 janvier, 10 p.

MICHEL S. et **VALLADE D.** (2004), « Une analyse de long terme des dépenses sociales : vers un indicateur synthétique du développement des hommes », Colloque international *Les transformations du capitalisme contemporain : faits et théories, état des lieux et perspectives*, Université de Reims, 31 mars -1et 2 avril 2004, 18 p.

MICKLEWRIGHT J. (1999), « Education, Inequality and Transition », *Economics of Transition*, vol. 7, n° 2.

MIGUELEZ R. (2004), « À propos de la Critique de l'américanité de Joseph-Yvon Thériault », département de sociologie, *Étude critique*, Université d'Ottawa.

MILANOVIC B. (1998), « Income, Inequality and Poverty During the Transition from Planned to a Market Economy », *World Bank Sectoral Studies*, Washington, D.C., The World Bank.

MILANOVIC B. (1999), « Explaining the Increase in Inequality During the Transition », *World Bank Policy Research Department Paper*, Washington DC, Banque mondiale.

MILL J.S. (1848) 1953, *Principes d'économie politique*, Textes choisis et Préface par F. Trevoux, Éditions Dalloz.

MINCER J. (1958), « Investissement in human capital and personal income distribution », *Journal of political Economy*, August 1958.

MINCER J. (1974), *Schooling, experience and earnings*, New-York, Columbia University Press for NBER.

MINED, OEI (1995), *Sistema Educativo Nacional de Cuba*.

MINED (1998), *Sistema de información estadística complementaria de educación*, La Habana, MINED.

MINED (2000a), *Informe de Educación Para Todos*, Ministerio de Educación, La Habana.

MINED (2000b), *Informe de evaluación de los veinte años del Proyecto Principal de Educación para América Latina y el Caribe*, Ministerio de Educación, La Habana.

- MINED-MINAZ-MES** (2002), *Informe sobre el Programa de estudio para trabajadores del MINAZ*, La Habana.
- MINGAT A.** et **SUCHAUT B.** (2000), *Les systèmes éducatifs africains. Une analyse comparative*, Bruxelles, De Boeck Université.
- MINISTERIO DEL AZUCAR** (MINAZ) (1999), *Diversificación - Bases del proceso de perfeccionamiento del complejo agroindustrial azucarero*, La Habana, MINAZ.
- MINREX** (2005), Rapport de Cuba sur la résolution 59/11 de l'Assemblée générale des Nations Unies, *Nécessité de lever le blocus économique, commercial et financier appliqué à Cuba par les Etats-Unis d'Amérique*, 15 août 2005.
- MINVEC** (2002), *Colaboración cubana a otros países 1960-2001*, La Habana, MINVEC.
- MIRRELESS J.** (1971), « An Exploration in the Theory of Optimum Income Taxation », *Review of Economic Studies*, vol. 38, pp. 175-208.
- MOUHOUD M. El** et **PLIHON D.** (2007), « Finance et économie de la connaissance : des relations équivoques » in *Innovations*, De Boeck Université, vol. 25, pp. 9-43.
- MORA A.** (1973), « Sur l'opération de la loi de la valeur dans l'Economie cubaine » in *L'Homme et le Socialisme à Cuba*, Atheneum, New York.
- MORALES O.** (1929), « La evolución de las ideas pedagógicas en Cuba hasta 1842 », in *Historia de la sociedad económica habanera* [Ed.], La Habana.
- MORENO FRAGINALS M.** (1993), *Guerra, migración muerte (el ejército español en Cuba como via migratoria)*, Gijón, Jucar, pp.43-53.
- MORENO FRAGINALS M.** (1978), *El Ingenio*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, Tomo I, II y III.
- MORERO FRAGINALS M.** (1979), « El esclavo y la mecanización de los ingenios », *Bohemia*, 6, pp. 157-173.
- MONTORI A.** (1916), *Modificaciones populares del idioma castellano en Cuba*, La Habana, Imprenta de Cuba Pedagógica. 240 p.
- MONTORI A.** (1925), « La educación. Fragmentos de una reseña historico-critica », *El Libro de Cuba, Obra de propaganda nacional*, La Habana, Republica de Cuba, 540 p.
- MORALES PATINO O.** et **PEREZ DE ACEVEDO R.** (1978), « La transculturación en Cuba » in *Cuba Arqueológica*, Santiago de Cuba.
- MORALES Y MORALES V.** (1949), *Antonio Bachiller y Morales*, La Habana, Ministerio de Educación y Cultura, pp. 197-225.
- MORIN C.** (1990), *La Révolution Cubaine et son impact sur les comportements démographiques*. (Disponible sur : <http://www.hist.umontreal.ca/U/morin/pub/Cubdemo.htm>, consulté le 21 juin 2005).
- MORIN C.** (1996), *Le rôle de l'histoire dans la culture politique à Cuba*, Communication présentée dans le cadre du colloque « Le rôle de la culture à Cuba », UQAM, 27 et 28 septembre 1996.
- MORIN E.** (1982), « L'ancienne et la nouvelle transdisciplinarité », extrait de *Science sans conscience*, Paris, Le Seuil, collection « Points », 1990 (première édition : 1982).
- MORIN E.** (1990a), *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF éditeur, pp. 23-79, 98-101.
- MORIN E.** (1990b), *Science sans conscience*, Paris, Éditions du Seuil, collection « Points ».
- MORIN E.** (1998), *Pourquoi et comment articuler les savoirs ? Rapport du président du Conseil Scientifique de la Consultation nationale « Quels savoirs enseigner dans les lycées ? »*.
- MORLEY MORRIS H.** (1987), *Imperial State and Revolution : the United States and Cuba, 1952-1986*, Cambridge, Cambridge University Press.
- MOULIER BOUTANG Y.** (2002), « Nouvelles frontières de l'économie politique du capitalisme cognitif », in *Écart*, n°. 3, pp. 121-135.
- MOYA PERERA A.** (1949), « El analfabetismo en Cuba », La Habana, *Bohemia*, pp. 32-33 et pp. 102-103.
- MULOT E.** (2002), *Éducation et gestion des inégalités : analyse comparative du Costa Rica, de Cuba et du Guatemala*, Thèse de Doctorat, Economie Dir : Vernières (M.) FR, Université de Paris 1, 493 p.
- MULOT E.** (2003), « Analyse économique des politiques éducatives en temps de crise à Cuba : la difficile préservation des acquis sociaux », *Revue Tiers Monde*, Tome XLIV, n°. 173, pp. 149-169.
- MUNOZ A.** (1989), *Cuba en el siglo XIX desde 1844 hasta 1847*, documentos del Archivo Nacional de Madrid, Sección Ultramar, Legajo 3551, Serie Esclavitud, Mémoire de Maîtrise, Université Toulouse-Le Mirail, 1989, 135 p.

- MURPHY K. SHLEIFER A. et VISHNY R.** (1991), « The Allocation of talent: implications for growth », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 106, n° 2, pp. 503-530.
- MUSGRAVE R.A.** (1959), *The Theory of Public Finance*, New York, McGraw-Hill.
- NARANJO C.** (1992), *Medio siglo de política poblacionista en Cuba, 1790-1840*, Congrès International d'histoire de l'Amérique, Sevilla, pp. 321-339.
- NARANJO C. et GARCIA A.** (1996), *Medicina y Racismo en Cuba. La ciencia ante la inmigración canaria en el siglo XX*, Casa de la Cultura Popular Canaria, 205 p.
- NARAYAN D, CHAMBERS R., SHAH M.K. et PETESH P.** (2000), *Voices of the Poor – Crying out for Change*, Washington, D.C.: Banque mondiale, Oxford University Press.
- NASSIF R.** (1984), « Las tendencias pedagógicas en América Latina (1960 - 1980) » in **NASSIF R. et alii** (1983), *El sistema educativo en América Latina*, Ed Kapelusz.
- NASSIF R. et alii** (1983), « El sistema educativo en América Latina », Ed. Kapelusz.
- NATIONAL SCIENCE FOUNDATION** (2006), « Science and Engineering Indicators », Washington; Hernández Cuevas, C. et P. Valenzuela (2004): *Strategies to capture biotechnology opportunities in Chile*, Electronic Journal of Biotechnology, vol. 7, p. 2.
- NEHRU V, SWANSON E. et DUBEY A.** (1995), « A new databse on human capital stock in developing and industrial countries: sources, methodology, and results » in *Journal of Development Economics*, vol. 46, pp. 379-401.
- NELSON R. et PHELPS E.** (1966), « Investment in Humans, Technological Diffusion and Economic Growth », *American Economic Review*, n°. 61, pp. 69-75.
- NEREY B. et BRISMART N.** (1999), *Estructura social y estructura salarial en Cuba. encuentros y desencuentros*, Diplomado de maestria, Universidad de La Habana.
- NEYS K. et LORENZETTO A.** (1965), *Méthodes et moyens utilisés à Cuba pour la supression de l'analphabétisme*, Rapport de l'UNESCO, Commission nationale cubaine pour l'UNESCO, PARIS, UNESCO. 82 p.
- NIOSI J.** (2006), La biotechnologie en Amérique latine, *La Chronique des Amériques*, n°. 41, décembre.
- NONAKA I. et TAKEUCHI H.** (1997), *La connaissance créatrice*, Édition De Boeck.
- NORTH D.C.** (1990), *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*, Cambridge, Cambridge University Press.
- NOVA A. et GONZÁLEZ C.** (1990), *La organización agroindustrial en Cuba*, La Habana, Editorial Científico-Técnica.
- NOVA A.** (1996), *Cuba: ¿Modificación o Transformación Agrícola?*, Centro de Superación del MEP.
- NOVA A. et PENA L.** (2000), « El mercado internacional del azúcar, edulcorantes, alcohol y melaza » in *La economía cubana. Coyuntura, reflexiones y oportunidades*, Universidad de La Habana, Centro de estudios de la economía cubana, Avril 2000.
- NOVA A.** (2001), *Economía y Dolarización. Cuba y el mundo*, La Habana, CEEC, Marzo del 2001, 30 p.
- NOVA A.** (2006), *La agricultura en Cuba: evolución y trayectoria (1959 - 2005)*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- NOVA C. et RODRIGUEZ S.** (2006), *El Sistema de Ciencia e Innovación Tecnológica de la Agroindustria Canera*.
(Disponible sur : http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/economia/nova_310706.pdf, consulté le 22 décembre 2006).
- NOYOLA J.F.** (1978), *La economía cubana en los primeros años de la revolución*, México, Ed. Siglo XXI.
- NOZICK R.** (1974), *Anarchy, State and Utopia*, Oxford: Blackwell.
- NUNEZ L.** (1998), « Más allá del cuentapropismo en Cuba », *Revista Temas*, n°. 11, pp. 41-50.
- NUNEZ JIMENEZ A.** (1972), *Geografía De Cuba*, La Habana, Instituto Cubano del Libro, 624 p.
- NUNEZ JOVER J.** (2003), *La ciencia y la tecnología como procesos sociales lo que la educación científica no debería olvidar*, La Habana, Editorial Félix Varela.
- NUNEZ JOVER J. y CASTRO RUZ F.** (2005), *Universidad, Innovación y Sociedad: Experiencias de la Universidad de la Habana*, Ponencia presentada al XI Seminario de Gestión Tecnológica-ALTEC 2005.

NUNEZ JOVER J. (2005), *Notas sobre Ciencia, Tecnología y Sociedad en Cuba*, Cuba, Universidad de La Habana.

OCDE (1996), *Mesurer le capital humain. Vers une comptabilité du savoir acquis*, Paris, Les Éditions de l'OCDE.

OCDE (1998), « L'investissement dans le capital humain. Une comparaison internationale », Paris, *Les Editions de l'OCDE*, 121 p.

OLSON M. (1996), « Distinguished Lecture on Economics in Government: Big Bills Left on the Sidewalk: Why Some Nations Are Rich, and Others Poor », *Journal of Economic Perspectives*, vol. 10, n° 2, pp. 3-24.

OPATRYNY J. (1994), « Jose Antonio Saco's Path Toward the Idea of Cubanidad », Pittsburgh, *Cuban Studies*, Vol. 24, Editorial Enrico Mario Santi, University of Pittsburgh Press, 48 p.

ORTIZ F. (1941), *Por la escuela cubana en Cuba libre*, La Habana, Cárdenas y Cía., 139 p.

ORTIZ F. (1953), *Las cuatro culturas indias de Cuba*, La Habana.

ORTIZ F. (1963), *Contrapunteo cubano del tabaco y del azúcar*, La Havane, Consejo Nacional de Cultura, p. 521.

ORITZ F. (1995), *Los negros brujos*. La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 1995.

OTERO L. (1972), *La politique culturelle à Cuba*, Paris, Unesco, Politique culturelles : études et documents, 57 p.

PAQUETTE R.L. (1988), *Sugar is Made with Blood. The Conspiracy of La Escalera and the Conflict between Empires over Slavery in Cuba*, Middletown, Wesleyan University Press.

PARISH W.L. et **WILLIS R.J.** (1993), « Daughters, education, and family budgets. Taiwan experiences », *The Journal of Human Resources*, vol. 28, n° 4, pp. 863-898.

PARK K.H. (1996), « Educational expansion and educational inequality on income distribution », *Economics of Education Review*, vol. 15, n° 1, pp. 51-58.

PARTIDO COMUNISTA CUBANO (PCC) (1978), *Informe del Comité Central del PCC al Primer Congreso presentado por el compañero Fidel Castro Ruz, primer secretario del PCC*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

PATINO (del) R. et **HERNANDEZ A.M.** (1996), *El Modelo de Escuela Politécnica Cubana: Una Realidad*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

PATRINOS H.A. (1996), « Non-linearities in the returns to education: sheepskin effects or threshold levels of human capital », *Applied Economics Letters*, vol. 3, pp. 171-173.

PAULSTON R. (1971), « Education » in Carmelo Mesa-Lago (ed.), *Revolutionary Change in Cuba: Economy, Polity, and Society*, Pittsburgh, University of Pittsburgh Press.

PAZ (de) M. et M. **HERNANDEZ** (1992), *los esclavos blancos. Contribución a la historia del inmigrante canario a América*, Fuerteventura, Centro de la Cultura Popular Canaria.

PAZOS F. (1990), *Problemas económicos de Cuba en el periodo de transición*. (Disponible sur : <http://lanic.utexas.edu/la/cb/cuba/asce/cuba1/pazos2.html>, consulté le 15 juin 2003)

PEARSON R. (1997), « Renegotiating the Reproductive Bargain: Gender Analysis of Economic Transition in Cuba in the 1990s », *Development and Change*, vol. 28.

PEDROSA R. (1967), *Cinco siglos de industria azucarera en Cuba*, La Habana, Minaz.

PELLETIER D. (1996), *Économie et humanisme. De l'Utopie communautaire au combat pour le Tiers-Monde, 1941-1966*, Paris, Le Cerf, 529 p.

PEREZ C. et **SOETE L.** (1988), « Catching-up in technology: Entry barriers and Windows of opportunity », in G. Dosi et al. (Éds.): *Technical Change and Economic Theory*, Londres, Pinter, pp. 458-479.

PEREZ BETANCOURT A. et **DIAZ LLORCA C.** (1999), *Lo que todo empresario cubano debe saber*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

PEREZ CISNEROS E. (1957), *Cuba y el mercado azucarero internacional*, La Habana: Ucar y García.

PEREZ F. (2000), *La alfabetización: Un movimiento educacional de masas en la construcción y triunfo de la alternativa socialista cubana*, Thèse de doctorat en Sciences Pédagogiques, Université de La Havane.

PEREZ F. (2001), *La alfabetización en Cuba*, La Habana, Editora Ciencias Sociales, 115 p.

PEREZ DE LA RIVA F. (1946), *Origen y régimen de la propiedad territorial en Cuba*, La Habana, Academia de la Historia.

PEREZ DE LA RIVA F. (1951), « La agricultura indoantillana », *Revista de Arqueología y Etnología*, no. 13-14, pp. 228-286. Havana.

PEREZ DE LA RIVA (1970), « ¿Cuántos africanos fueron traídos a Cuba? », La Habana, in *Economía y desarrollo*, vol. 3, pp. 135-142.

PEREZ DE LA RIVA F. (1972), *Desaparición de la población indígena cubana*, La Habana, Universidad de La Habana, núms. 196-197, pp. 61-84.

PEREZ DE LA RIVA J. (1975), « Los recursos humanos en Cuba al comenzar el siglo XX, inmigración, economía y nacionalidad (1898-1906) » in *La República Neocolonial*, La Habana, T. 1, Anuario de Estudios Cubanos, Editorial Ciencias Sociales.

PEREZ DE LA RIVA J. (1975), *El barracón y otros ensayos*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

PEREZ DE LA RIVA J. (1979), *El monto de la inmigración forzada en el siglo XIX*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.

PEREZ V., OBERTO F. et GONZÁLEZ M. (2003), *Los trabajadores por cuenta propia en Cuba*. (Disponible sur: http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/economia/pizquierdo1_311004.pdf, consulté le 12 mars 2005).

PEREZ E. (1941), *Historia de la pedagogía en Cuba*, La Habana.

PEREZ E. (1945), *Historia de la Pedagogía en Cuba desde sus orígenes hasta la independencia*, Editora Cultural, S. A., La Habana, 1945

PEREZ H. (1982), « La Plataforma Programática y el Desarrollo Económico de Cuba », *Cuba Socialista*, n° 3, junio de 1982, p. 24.

PEREZ L.A. (1982), *Cuba Between Empires, 1878-1902*, Pittsburg, Pennsylvania, University of Pittsburg Press, pp.167-168.

PEREZ L.A. (1985), « El diseño imperial: política y pedagogía en el periodo de la ocupación de Cuba 1899-1902 » in *Revista Estudios Cubanos*, USA, Universidad de Pittsburg, Edición del MINED.

PEREZ L.A. (1990), *Cuba and the United States: Ties of Singular Intimacy*, Atlanta, University of Georgia Press.

PEREZ LOPEZ J.F. et ALVAREZ J. (2005), « The Cuban sugar agro-industry at the end of the 1990s » in J.F. PEREZ LOPEZ and ALVAREZ J. (Eds.), *Reinventing the Cuban Sugar Agro-Industry*, Lanham, Lexington Books.

PEREZ ROJAS N. et TORRES VILA C. (1998), « Las UBPC: hacia un nuevo proyecto de participación » in N. Pérez Rojas, E. González Mastrapal y M. García Aguiar, *Desarrollo rural y participación*, La Habana, Universidad de La Habana.

PEREZ VILLANUEVA O.E. (1998), « Cuba's Economic Reforms: An Overview », *Special Studies*, n° 30, *Perspectives on Cuban Economic Reforms*, edited Jorge F Pérez López y Matías Travieso-Díaz, Center for Latin American Studies Press, Arizona State University.

PEREZ VILLANUEVA O.E. (2003), *El papel de la inversión extranjera directa en el desarrollo económico. La experiencia cubana*, in 8vo Seminario Anual de Economía Cubana, CEEC, La Habana, Marzo 2003.

PEREZ-LOPEZ J.F. (1995), *Cuba's Second Economy: From Behind the Scenes to Center Stage*, New Brunswick and London, Transaction Publishers.

PEREZ-STABLE M. (1993), *The Cuban revolution: origins, course and legacy*, Nueva York: Oxford University Press.

PERROUX F. (1960), *Économie et société : contrainte-échange-don*, Paris, Éditions PUF.

PERROUX F. (1974), « L'économie de la Ressource humaine », *Mondes en développement*, n° 7.

PERROUX F. (1981), *Pour une philosophie du nouveau développement*, Paris, Aubier-Montaigne.

PERROUX F. (1991), *L'Économie du XX ème siècle*, 3ème éd. Augmentée, Grenoble, PUG. 814 p.

PERROUX F. (1994), *Pouvoir et économie généralisée*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.

PETERS P. (2002), *International Tourism. The New Engine of the Cuban Economy*, Lexington Institute, Lexington, MA, pp. 1-16.

PETTY W. (1905), « Anatomie politique de l'Irlande » in Petty W., *œuvres économiques*, Paris, Édition Girard et Brière.

PEZUELA (de la) J. (1865-1866), *Diccionario geográfico, histórico y estadístico de la isla de Cuba*, (4 vols.), Madrid, Editorial Mellado.

- PHILIP J.** (1995), *L'esclavage à Cuba au XIX^{ème} siècle, d'après les documents de l'Archivo Historico Nacional de Madrid*, Paris, l'Harmattan.
- PHILIPS J.M.** (1994), « Farmer education and farm efficiency: a meta-analysis », *Economic Development and Cultural Change*, vol. 43, pp. 149-165.
- PIAGET J.** (1968), *Le structuralisme*, Paris, PUF, coll. *Que sais-je ?*
- PICHARDO H.** (1971), *Documentos para la historia de Cuba*, la Habana, Editorial de Ciencias sociales, T. I.
- PICHARDO H.** (1984), *Las ordenanzas antiguas para los indios. Las Leyes de Burgos (1512)*, la Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- PICHARDO MOYA F.** (1945), *Los indios de Cuba en sus tiempos históricos*, La Habana, 1945, pp. 39-42.
- PINO SANTOS O.** (1973), « De Magoon a Batista. Estudio del intervencionismo yanqui en Cuba (1902-1958) » in *El asalto a Cuba por la oligarquía financiera yanqui*, La Habana, Casa de las Américas, 100 p.
- PINO SANTOS O.** (1983), *Cuba: Historia y Economía*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- POLANYI M.** (1966), *The Tacit Dimension*, New York, Garden City, Doubleday & Co.
- POLONI-SIMARD J.** (2003), « L'Amérique espagnole : une colonisation d'Ancien Régime », in M. Ferro (s.d.), *Le Livre Noir du colonialisme, XVI^{ème} – XXI^{ème} siècle : de l'extermination à la repentance*, Paris, Robert Laffont, pp. 180-207.
- PORTELL VILA H.** (1938), *Historia de Cuba en sus relaciones con los Estados Unidos y España*, La Habana, Editorial Jesús Montero, T.1.
- PORTER M.E.** (1980), *Competitive Strategy, Techniques for Analyzing Industries and Competitors*, New York, The Free Press-Macmillan.
- PORTER M.E.** (1985), *Competitive Advantage*, New York, The Free Press-Macmillan.
- PORTUANDO F.** (1974), *Historia de Cuba*, La Habana, Instituto Cubano del Libro.
- PORTUANDO ZUNIGA O.** (1995), *La Virgen de la Caridad del Cobre, símbolo de cubanía*, Santiago de Cuba, Editorial de Oriente, p. 29.
- POULAIN E.** (1994), « Production de forces de travail par des forces de travail ? Réponse à Lapidus », *Revue économique*, Vol. 45, n°4, juillet 1994.
- POULAIN E.** (2001), « Le capital humain, d'une conception substantielle à un modèle représentationnel », *Revue économique*, Presses de Sc. Po., Vol. 52, pp. 91-116.
- POWELL C.L.** (2004), *Commission for Assistance to a Free Cuba*, Washington: United States Department of State, mai 2004.
(Disponible sur : www.state.gov/documents/organization/32334.pdf, consulté le 23 juin 2007).
- POYO E.** (1998), *Con todos y para el bien de todos*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- PRESTON S.** et **WEED J.A.** (1976), « Causes of Death Responsible for International and Intertemporal Variation in Sex Mortality Differentials », *World Health Statistics Report*.
- PRITCHETT L.** (2001), « Where has all the education gone? », *World Bank Economic Review*, n°15, pp. 367-391.
- PSACHAROPOULOS G.** (1977), « The Perverse Effects of Public Subsidization of Education or How Equitable is Free Education? », *Comparative Education Review*, vol. 21, pp. 69-90.
- PSACHAROPOULOS G.** (1981), « Returns to Education: An Updated International Comparison », *Comparative Education*, n°17, pp. 321-41.
- PSACHAROPOULOS G.** (1985), « Returns to Education: A Further International Update and Implications », *Journal of Human Resources*, n°20, pp. 583-604.
- PSACHAROPOULOS, G.** et **WOODHALL M.** (1988), *L'éducation pour le développement. Une analyse des choix d'investissement*, Paris, Édition Economica, pp. 255-270.
- PSACHAROPOULOS G.** et **PATRINOS H.A.** (2002), *Returns to Investment in Education: A Further Update*, Policy Research Working Paper No. 2881, World Bank, September.
- PUERTAS R.** (2005), *La corrupción en Cuba y como combatirla*, Publicaciones CADAL.
- PUIG-SAMPER M.A.** (2000), « Alejandro de Humboldt y el mundo hispanico » in *Monografico de Debate y perspectivas*, n°1.
- QUINTANA D.** (1997), « Algunos Elementos para una Caracterización del Sector Informal Urbano en Cuba », Ponencia al Seminario Internacional, *El Sector Informal revisitado*.
- RAGOT X.** (2003), « L'économie est-elle structuraliste ? Un essai d'épistémologie », *L'Année de la Régulation* 2003.

- RAM R.** (1984), « Population Increase, Economic Growth, Educational Inequality, and Income Distribution: Some Referent Evidence », *Journal of Development Economics*, vol. 14, pp. 419-428.
- RAWLS J.** (1987), *Théorie de la Justice*, Traduction de l'édition de 1971, Paris, Édition du Seuil, 666 p.
- REAL INSTITUTO DE HISTORIA** (1885), *Colección de documentos inéditos relativos al descubrimiento, conquista y organización de las antiguas posesiones españolas de Ultramar*, Madrid.
- REIMERS R.** (1994), « Education and Structural Adjustment in Latin America and Sub-Saharan Africa », *International Journal of Educational Development*, vol. 14, n° 2.
- REYNOLDS P.K.** (1924), *The store of Cuban Sugar*, Boston, United Fruit Co.
- REYNOSO A.** (1861), *Estudios progresivos sobre varias materias científicas, agrarias e industriales*, La Habana.
- RIBOUD M.** et **HERNANDEZ I.** (1978), *La théorie du capital humain. Un retour aux Classiques. L'économie retrouvée : vieilles critiques et nouvelle analyse*, Paris, Édition Economica, pp. 227-247.
- RICHET X.** (1992), Restructurations industrielles et transformations économiques en Europe Centrale et Orientale, *Revue Française d'Économie*, vol. 7, n° 4, pp. 3-29.
- RIDDEL A.R.** (1993), "The evidence of public/private educational trade-offs in developing countries", *International Journal of Education Development*, vol. 13, n° 4, pp. 333-386.
- RIES J.** et **VANDENBERGHE V.** (2000), « La rentabilité du capital humain en Belgique et dans ses régions. Le point de vue privé et fiscal », Actes du XIII Congrès des Economistes de Langue Française de Belgique, novembre 23-24.
- RISQUET J.** (1975), « X aniversario del movimiento millonario », *Periódico Granma*, La Habana, 5 de marzo de 1975.
- RIST G.** (1996), *Le développement. Histoire d'une croyance occidentale*, Paris, Presses de Sciences po., Coll. Références inédites, 427 p.
- RITTER A.** (2003a), « An overview of Cuba's Economy in the 2000s: Recuperation and/or Relapse », in *The Cuban Economy: Performance, Problems, Policies and Prospects*, ed. A. Ritter, Pittsburgh, Pittsburgh University Press.
- RITTER A.** (2003b), « The Taxation of Micro Enterprise in Cuba » in *The Cuban Economy: Performance, Problems, Policies and Prospects*, ed. A. Ritter, Pittsburgh: Pittsburgh University Press.
- RITTER A.** (2002), *Cuba: Dollarization and De-Dollarization*, Madrid, Conferencia sobre Globalización y la Economía de Cuba.
- ROA R.** (1890), *A pie y descalzo*, La Havane, 90 p.
- ROBINSON J.** (1960), « The Production Function and the Theory of Capital », *Review of Economic Studies*, Vol. 21, pp. 81-106, reproduit partiellement et avec des modifications in *Collected Economic Papers (CEP2)*, vol. 2, Oxford, Blackwell, pp. 114-131.
- RODNEY J.L., LEAMER E.E.** et **WARD M.P.** (1979), « Difficulties in Testing for Causation », *Economic Inquiry*, vol. 17, n° 3, pp. 401-413.
- RODRIGUEZ C.R.** (1983a), « Estrategia de desarrollo de la economía cubana » in *Letra con filo*, Tomo II, La Habana, Editora Política, 459 p.
- RODRIGUEZ C.R.** (1983b), « Crecimiento y desarrollo » in *Letra con filo*, Tomo II, La Habana, Editora Política, 481 p.
- RODRIGUEZ G.F.M.** (1954), *Reseña histórica de la escuela privada en la provincia de Pinar del Río*, Tesis de grado, La Habana, Universidad de La Habana.
- RODRIGUEZ GARCIA R.** (2006), « L'économie cubaine et le développement récent social récent » in R. Herrera (dir.) (2006), *Cuba révolutionnaire - Économie et planification*, tome 2, ouvrage collectif avec E. Álvarez, E. Molina, A. González, J.-L. Rodríguez et O. Martínez, Paris, Éditions L'Harmattan, collection Forum du Tiers-Monde, pp. 275-287.
- RODRIGUEZ J.I.** (1878), *Vida del presbítero Félix Varela*, Nueva Cork, Imprenta O Novo Mundo,
- RODRIGUEZ J.L.** (1990), *Estrategia del desarrollo económico en Cuba*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.
- RODRIGUEZ J.L.** (1992), « La economía cubana: algunos problemas actuales y perspectivas », Ponencia presentada en el XVII Congreso de LASA, Los Angeles.
- RODRIGUEZ J.L.** (1996), « Cuba 1990-1995: reflexiones sobre una política económica acertada » in *Cuba Socialista*, tercera época, n° 16, revista trimestral editada por el Comité Central del Partido Comunista de Cuba, pp. 20-28.

- RODRIGUEZ J.L.** (2002), « Globalización y equidad. Breve análisis crítico » in *Cuba Socialista*, n° 25, La Habana.
- RODRIGUEZ J.L.** (2003), « Nuestra economía continúa recuperándose y nuestra sociedad avanzando en todos los frentes », *Granma*, 25 décembre 2003.
- RODRIK D.** (1995), « The Dynamics of Political Support for Reform in Economies in Transition », *Journal of Japanese and International Economics*, pp. 403-425.
- ROEMER J.** (1998), *Equality of Opportunity*, Harvard University Press.
- ROIG DE LEUCHSENRING E.** (1927), « Cuba, esclava de la industria azucarera », *Carteles*, vol. X, n° 51, pp. 18-27.
- ROIG DE LEUCHSENRING E.** (1960), *Males y vicios de Cuba republicana. Sus causas y remedios*, La Habana, Oficina del Historiador, 2da Edición.
- ROIG DE LEUCHSENRING E.** (1961), *El Grupo Minorista de intelectuales y artistas habaneros*, La Habana, Oficina del Historiador de la Ciudad, p. 31.
- ROIG DE LEUCHSENRING E.** (1973), *Historia de la Enmienda Platt*, La Habana. Editora Ciencias Sociales.
- ROJAS R.** (1994), « Viaje a la semilla. Instituciones de la antimodernidad cubana », en *Cuba: fundamentos de la democracia. Antología del pensamiento liberal cubano desde fines del siglo XVII hasta fines del siglo XX*, compilación e introducción de Beatriz Bernal, Madrid: Fundación Liberal José Martí.
- ROLDAN I.** (1989), *La Union Constitucional y la abolición de la esclavitud: las actitudes de los conservadores cubanos ante el problema social*, Santiago de Cuba, Editorial de Ciencias Sociales, 73 p.
- ROMER P.M.** (1986), « Increasing Returns and Long-Run Growth », *Journal of Public Economics*, vol. 94, pp. 1002-1037.
- ROMERO L.** et **GOMEZ L.** (2002), *La política cubana de juventud entre 1995 Y 1999: Principales características. (La experiencia del PRADJAL en Cuba)*, La Habana, Centro de Estudios sobre la Juventud, mayo de 2002.
- ROMERO N.** (1997), *El modelo de seguridad hemisférica en la Cuba Prerrevolucionaria*, (Manuscrito inédito), La Habana, Instituto Superior de Relaciones Internacionales.
- ROSATI D.** (1994), « Output decline during transition from plan to market », *Economics of Transition*, vol. 2, pp. 419-442.
- ROSENBLAT A.** (1954), *La población indígena y mestizaje en América: I. La población indígena, 1492-1950*, Buenos Aires.
- ROUNDS PARRY T.** (1996), « Will pursuit of higher quality sacrifice equal opportunity in education? An analisis of the education voucher system in Santiago », *Social Science Quarterly*, vol. 77, pp. 821-841.
- ROUX M.** (1999), « L'intendance quotidienne à La Havane dans les années 1990 », *Cahiers des Amériques latines*, vol. 2-3, n° 31-32, pp. 121-145.
- RUMBERGER R.W.** (1987), « High School Dropouts: A Review of Issues and Evidence », *Review of Educational Research*, vol. 57, N° 2, pp. 101-121.
- SAAR E.** (1997), « Transitions to Tertiary Education in Belarus and the Baltic Countries », *European Sociological Review*, vol. 13, n° 2, pp. 139-158.
- SACHS J.** (1990), *Accelerating Privatization in Eastern Europe*, World Bank Conference on Development Economics, Washington D.C., 25-26 avril.
- SACHS J.** (1992a), « Transition en Pologne: une défense de la thérapie de choc », *Problèmes économiques*, n° 2288, 26 août, pp. 11-17.
- SACHS J.** (1992b), « Privatization in Russia: Some Lessons from Eastern Europe », *American Economic Review*, Papers and Proceedings, Vol. 82, n° 2, pp. 43-48.
- SACO J.A.** (1858), « Memoria sobre los caminos en la isla de Cuba; Memoria sobre la vagancia en la Isla de Cuba » in tomo I de la *Colección de papeles científicos, históricos, políticos y de otros ramos sobre la isla de Cuba ya publicacos, ya inéditos*", Paris.
- SACO J.A.** (1881), *Colección postuma de papeles científicos, historicos y politicos y de otros ramos sobre la isla de Cuba, ya publicados, ya ineditos*, La Habana, Editorial Miguel de Vila.
- SACO J.A.** (1960), *Papeles sobre Cuba*, Dirección General de Cultura, La Habana, Tome I.
- SAENZ T.W.** et **GARCIA CAPOTE E.** (1989), Ernesto Che Guevara y el desarrollo científico-técnico en Cuba, *Cuba Socialista* (La Habana), Segunda Época, n° 41, pp. 41-65, septiembre-octubre.

SAENZ ROVNER E. (2005), *La conexión cubana. Narcotráfico, contrabando y juego en Cuba entre los años 20 y comienzos de la Revolución*, Bogotá, Universidad Nacional de Colombia, Colección CES, 278 p.

SAGRA (de la) **R.** (1831), *Historia economica-politica y estadistica de la isla de Cuba*, La Habana, Editorial Vdas. De Arazoza y Soler.

SAINTE-MARIE G. (2005), *Modélisation de la motivation des travailleurs dans l'économie depuis 1990*, mémoire pour l'obtention de la maîtrise en économie, Université du Québec à Montréal, 88 p.

SAINT-PAUL G. et **VERDIER T.** (1993), « Education, Democracy and Growth », *Journal of Development Economics*, vol. 42, n°. 2, pp. 399-407.

SALAMA P., **MARQUES-PEREIRA J.** et **LAUTIER B.** (2003), « Régime de croissance, vulnérabilité financière et protection sociale en Amérique latine », série financiamiento del desarrollo, Santiago du Chili.

SALOP S.C. (1979), « A model of the natural rate of unemployment », *The American Review*, vol. 69, n°. 1, pp. 117-125.

SANGUINETTY J. (1995), « Economic Education for a Market Economy: The Cuban Case » in *Cuba in Transition*, vol. 5, Washington: Association for the Study of the Cuban Economy (ASCE).

SANGUINETTY J. (2001), *Diez pasos para rehabilitar la economía cubana*. (Disponible sur : <http://www.cubafuturo.com/cubafuturo/docs/articulos/DiezPasos.pdf>, consulté le 7 février 2004).

SANGUINETTY J. (2001), « Preguntas Olsonianas Sobre el Futuro de Cuba: Son Factibles Una Economía del Mercado y Una Democracia », Washington, D.C. ASCE, *Cuba in Transition*, vol. 11.

SANTAMARIA A. et **GARCIA A.** (2004), *Economía y colonia. La economía cubana y las relaciones con España, 1765-1902*, Madrid, CSIC (Consejo Superior de Investigaciones Científicas), Colección Tierra Nueva e Cielo Nuevo, 492 p.

SANTIAGO G. (2002), Miguel Velásquez fue el unico musico indio conocido (Disponible sur : <http://www.diariodigital.com.do/articulo,5985.html>, consulté le 15 mars 2005).

SAY J.-B. (1953), *Cours complet d'économie politique pratique, 1828-1929*, textes choisis, Édition Dalloz.

SCHOELCHER V. (2001), « Abolition de l'esclavage ; examen critique du préjugé contre la couleur des Africains et des sangs-mêlés » in *Contre le préjugé de couleur, le legs de l'abbé Grégoire*, Paris, Editions du C.T.H.S, 318 p.

SCHULTZ T.W. (1961), « Investment in Human Capital » in *American Economic Review*, Vol. 51, pp. 1-17.

SCHULTZ T.W. (1964), *The Economic Value of Education*, New York, Columbia University Press.

SCHULTZ T.W. (1975), « The Value of the Ability to Deal with Disequilibria », *Journal of Economic Literature*, vol. 13, n°. 1, March 1975, pp. 827-846.

SCHULTZ T.P. (1993), « Investments in the schooling and health of women and men: quantities and return », *Journal of Human Resources*, vol. 28, n°. 4, pp. 694-734.

SEGARRA M. et **CARABI A.** (eds.) (2000), *Nuevas masculinidades*, Barcelona, Icaria.

SEKA P.R. (2005), *Corruption, croissance et capital humain : Quels rapports ?*, Abidjan, Université de Cocody, UFR-SEG.

SELVA G. (1993), *La población y el empleo. Nuevos comportamientos*, La Habana, Cuba, INIE.

SEN A. (2000), *Un nouveau modèle économique : développement, Justice et liberté*, Paris, Éditions Odile Jacob,.

SERAGELDIN I. (1996), *Sustainability and the Wealth of Nations : First Steps in an Ongoing Journey*, the World Bank, New York.

SERRANO PERALTA L. (1995), *Estructura y relaciones raciales en un barrio popular: Mujer, instrucción, ocupación y color de piel*, La Habana, LASA (Asociación de Estudios Latinoamericanos).

SETIEN E. (1991), *Estudio sobre el trabajo con los lectores en las bibliotecas. Su relación con el programa nacional de la lectura*, La Habana, Bibliotecas, vol. 29, n°. 1-2, pp. 48-58.

SHAPIRO C. et **STIGLITZ J.E.** (1984), « Equilibrium unemployment as a worker discipline device », *The American Review*, vol. 74, n°. 3, pp. 433-444.

- SHESHINSKI E.** (1967), « Optimal Accumulation with Learning by Doing » in SHELL K. (Ed.), *Essays on the Theory of Optimal Economic Growth*, Cambridge/Mass, pp. 31-52.
- SHIVA V.** (1988), *Staying Alive: Women, Ecology and Development*, London: Zed Books.
- SILVERMAN B.** (ed.) (1971), *Man and Socialism in Cuba: The Great Debate*, Nueva York, Atheneum.
- SILVESTRE M.** (1999), *Aprendizaje, Educación y Desarrollo*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- SIMON H.A.** (1959), « Theories of Decision-Making in economics and Behavioral Science », *American Economic Review*, vol. 49, n°. 1, pp. 253-283.
- SIMPSON R.** (1984), *La educación superior bajo el colonialismo español*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales.
- SMITH A.** (1776) 1759, *The Theory of Moral Sentiments*, Oxford, D.D. Raphael and A.L. Macfie, Oxford University Press.
- SMITH A.** (1776), *Recherches sur la nature et les causes des richesses des nations*, Paris, Édition Guillaumin 1843.
- SOCIEDAD ECONOMICA DE AMIGOS DEL PAIS (SEAP)** (1796), *Memorias*, Tomo XIV.
- SOCIEDAD ECONOMICA DE AMIGOS DEL PAIS (SEAP)** (1839), *Memorias*.
- SOLOW R.** (1956), « A contribution to the theory of economic growth », *Quarterly Journal of Economics*, Vol. 70, pp. 65-94.
- SOLOW R.** (1957), « Technical change and the aggregate production function », *Review of Economics and Statistics*, August 1957.
- SOLOW R.** (1971), *Théorie de la croissance économique*, Editions Armand-Colin.
- SOLOW R.** (1979), « Another possible source of wage stickiness », *Journal of Macroeconomics*, vol. 1, pp. 79-82.
- SOLOW R.** (1998), « Histoire, institutions et production sur le long terme », *L'année de la régulation*, vol. 2, pp. 197-221.
- SONNENSCHIN H.** (1973), « Do Walras Identity and Continuity Characterize Class of Community Excess Demand ? », *Journal of Economic Theory*, n°. 6.
- SOSA RODRIGUEZ E.** et **PENEBAB FELIX A.** (2001), *Historia de la educación en Cuba*, La Havane, Editorial Pueblo y Educación, Tome 1, 216 p.
- SOUKHOTINE Y.** (1989), « Efficacité économique ou éthique socialiste ? », *Interventions économiques*, n°. 22-23, tiré du recueil de textes de Mark-David Mandel, UQÀM, Hiver 1999, pp. 107-118.
- SPENCE M.** (1973), « Job Market Signaling », *Quarterly Journal of Economics*, vol. 87, pp. 355-374.
- STARR O.** (2004), *The Cuban Biotech Revolution*, Boston, Center for Science and Medical Journalism, University of Boston.
- STEEDMAN H.** (1996), « Measuring the quality of educational outputs: a note », Center for Economic Performance, Discussion Paper no. 302, LSE.
- STIGLITZ J.** (1975), « The Theory of Screening Education and the Distribution of Income », *American Economic Review*, vol. 65, June 1975, pp. 283-300.
- STIGLITZ J.E.** (2000), *La grande désillusion*, Éditions Fayard.
- STONER K.L.** (1987), « Directions in Latin American Women's History, 1977-1985 », *Latin American Research Review*, vol. 22, n°. 2, pp. 101-134.
- STRAUSS J., GERTLER P., RAHMAN O.** et **FOX K.** (1993), « Gender and Life-Cycle Differentials in the Patterns and Determinants of Adult Health », *The Journal of Human Resources*, pp. 791-837.
- STRAUSS J.** et **DUNCAN T.** (1995), « Human Resources: Empirical Modeling of Household and Family Decisions », Amsterdam, North Holland, ch. 34 in BEHRMAN J.R. and SRINIVASAN T.N., eds., *Handbook of Development Economics*, Vol. 3, pp. 1883-2023.
- SUAREZ J.** (2001a), « L'espace social cubain et le secteur économique mixte et privé » in Centre tricontinental (2001), pp. 231-250.
- SUAREZ J.** (2001b), *Una nueva clase social en Cuba ?*, Thèse de doctorat en sociologie, Université de Louvain-la-Neuve.
- SUNKEL O.** et **ZULETA G.** (1990), « Neoestructuralismo versus neoliberalismo en los años 1990 », in *Revista de la CEPAL*, Santiago de Chili, n°. 42, pp. 35-53.

SWAN T.W. (1956), « Economic Growth and Capital Accumulation », *Economic Record* 32, pp. 334-361.

TABLADA C. (2001), « Les nouveaux agents économiques dans une société socialiste (Cuba) » in A. Tejada *et alii* (2001), *Cuba, quelle transition ?*, Paris, Éditions l'Harmattan, pp. 27-47.

TABLADA C. (2005), *El Pensamiento Económico de Ernesto Che Guevara*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 247 p.

TAUBMAN P. et **WALES T.J.** (1973), « Higher Education, Mental Ability and Screening », *Journal of Political Economy*, vol. 81, n° 1, pp. 28-55.

TEJADA A. (2001), *Cuba, quelle transition ?*, Paris, Éditions l'Harmattan, 185 p.

TEMPLE J. (2001), « Growth Effects of Education and Social Capital in the OECD Countries », *OECD Economics Department Working Papers*, n° 263, OECD Publishing.

TEMPLE J. (1999), « The New Growth Evidence », *Journal of Economic Literature*, vol. 37, n° 1, pp. 112-156.

TEULINGS C. et **VAN RENS T.** (2003), « Education, Growth and Income Inequality », CEPR discussion paper 3863.

THOMAS H. (1971), *Cuba: The Pursuit of Freedom*, New York, NY: Harper and Row.

TINBERGEN J. (1975), *Income distribution*, Amsterdam : North Holland.

TINBERGEN J. (1972), *Politique économique et optimum social*, Paris, Éditions Économica.

TITMA M. et **SAAR E.** (1995), « Regional differences in the secondary education of the former Soviet Union », *European Sociological Review*, vol. 11, n° 1, pp. 37-58.

TOBIN J. (1955), A Dynamic Aggregative Model, *Journal of Political Economy*, vol. 63, n° 2, pp. 103-115

TOGORES V. (1999), « Cuba: Efectos sociales de la crisis y el ajuste economico en los 90 » in *Balance de la economía cubana a finales de los 90s*, La Habana, Universidad de La Habana, CEEC, marzo 1999, pp. 82-112.

TOGORES V. (2003), *Una mirada al gasto social en Cuba a partir de la crisis de los noventa*, 39th Congress of the Latin American Studies Association, Dallas.

TOGORES V. (2003), « Una mirada al gasto social en Cuba a partir de la crisis de los 90 » in W. Lothar (Editor) *Seguridad social en Cuba. Diagnósticos, retos y perspectivas*, Caracas, Edición Nueva Sociedad.

TOPEL R. (1999), « Labor Markets and Economic Growth », Amsterdam: North Holland, ch. 44 in ASHENFELTER O.C. and CARD D., eds., *Handbook of Labor Economics*, 3C, pp. 2943-84.

TORNERO P. (1987), « Emigración, población y esclavitud en Cuba (1765-1817) » in *Anuario de Estudios Americanos*, 44, pp. 229-280.

TORRES C.A (1992), « The State, Nonformal Education, and Socialism in Cuba, Nicaragua, and Grenada », *Comparative Education Review*, vol. 35, n° 1, p. 192.

TORRES-CUEVAS E. (1984), « Real y Pontificia Universidad de San Gerónimo de La Habana » in R. (de) Armas, E. Torres-Cuevas y A. Cairo Valcárcel (Eds), *Historia de la Universidad de La Habana. 1728-1929*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales, volume 1, pp. 21-107.

TORRES-CUEVAS E. et **LOYOLA VEGA O.** (2001), *Historia de Cuba, 1492-1898: Formación y liberación de la nación*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.

TORRES R. (2007), « Cambio estructural y sus posibles efectos en el crecimiento economico a traves del movimiento sectorial de la fuerza de trabajo (1975-2003) », *boletín cuatrimestrial*, Universidad de la Habana, CEEC.

TORTELLA G. (1964), « El desarrollo de la industria azucarera y la Guerra de Cuba » in *Moneda y Credito*, vol. 91, pp. 131-163.

TRELLES C.M. (1907), *Ensayo de bibliografía cubana de los siglos XVII y XVIII*, Matanzas, Imp. El Escritorio.

TRIANA J. (2000), « La economía cubana en 1999 » in *La economía cubana: Coyuntura, reflexiones y oportunidades*, La Habana, Centro de Estudios de la Economía Cubana y Fundación Friedrich Ebert, pp. 1-16.

TRIANA J. (2005), *Compartiendo el conocimiento para crecer: las consultoras y el crecimiento macroeconómico*, La Habana, CEEC, N° LIX.

(disponible sur : http://www.nodo50.org/cubasigloXXI/economia/triana_301105.pdf, consulté le 3 mars 2007)

TRINCHET O. (1984), *La cooperativización de la tierra en el agro cubano*, La Habana, Editora Política.

TRINKUNAS H.A. (2006), « What is really new about Venezuela's Bolivarian foreign Policy? », *Strategic insights*, vol. V, Issue 2.

TRUSLOW F.A. (1951), *Report on Cuba. Findings and Recommendations of and Economic and Technical Mission*, Baltimore, International Bank for Reconstruction and Development, The Johns Hopkins Press, 410 p.

UNIVERSIDAD DE LA HABANA (1903), *Memoria Anuario 1901-1902*. La Habana, Imprenta Avisador Comercial.

URGENSE (1982), « Un taylorisme arithmétique dans les économies planifiées du centre », *Critiques de l'économie politique*, n° 19.

USAID (1990), *The Democracy Initiative*, Washington D.C.: USAID.

UZAWA H. (1965), « Optimum technical change in an aggregative model of economic growth », *International Economic Review*, n° 6.

VAISEY J. (1962), *The Economics of Education*, London, Farber and Farber.

VAIZEY J. (1968), « What some economists said about education » in *UNESCO Readings in the Economics of Education*, Paris, UNESCO, pp. 50-567.

VALDES M. (2004), *Les campagnes d'alphabétisation : l'expérience cubaine dans le contexte des bibliothèques publiques*, La Habana, Cuba, Oficina del Historiador de la Ciudad de La Habana. (Disponible sur : http://www.ifla.org/IV/ifla70/papers/090f_trans-Valdes.pdf, consulté le 12 février 2004).

VALDES C.A. (1933), *Consideraciones generales sobre la inmigración española: siglo XIX*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 114 p.

VALDES J. (1999), « Notas sobre las transformaciones de los '90 » in N. Pérez Rojas, E. González Mastrapa y M. García Aguiar (comps.), *Participación social y formas organizativas de la agricultura*, La Habana, Universidad de La Habana.

VALDES O. (2003), *Historia de la Reforma Agraria en Cuba*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

VALDÈS PAZ J. (2001), « Le système politique cubain au cours des années 1990 : réflexion sur la continuité et le changement », in **TEJADA** (2001), *Cuba, quelle transition ?*, Éditions L'Harmattan, pp. 121-140.

VALDÈS PAZ J. (1993), *La transición socialista en Cuba: cambio y continuidad*, Buenos Aires, Colihue.

VALDÈS REYES L. (2006), *Cuba: educación y crecimiento económico, 1975-2004*, La Habana, Cuba, Universidad de La Habana, 109 p.

VANDENBERGHE V. et **RIES J.** (2000), *La rentabilité du capital humain en Belgique et dans ses régions. Le point de vue privé et fiscal*, Quatorzième Congrès des Economistes Belges de Langue Française, Liège, novembre, pp. 129-142.

VARELA F. (1823), *Proyecto de instrucción para el gobierno económico político de las provincias de Ultramar*, Madrid, Imprenta de Tomás Alban y Compañía.

VARELA F. (1977), *Obras*, La Habana, Editorial Cultura Popular, T. III, pp. 4-212.

VARELA PEREZ J. (2004a), « Cuba tiene posibilidades de ampliar, de ser necesario, su producción azucarera », *Granma*, 12 janvier 2004.

VARELA PEREZ J. (2004b), « Terminó la zafra azucarera », *El Economista de Cuba*, 20 Juin 2004.

VARONA E.J. (1922), *El Fígaro*, La Habana, vol. 39, n° 5, 70 p.

VARONA E.J. (1900), *Report of Enrique José Varona, Secretary of Public Instruction*, La Habana, Edición oficial.

VERCUEIL J. (2002), *Transition et ouverture de l'économie russe (1992-2002) Pour une économie institutionnelle du changement*, Paris, Éditions L'Harmattan.

VERLINDEN C. (1977), *L'esclavage dans l'Europe médiévale*, Tome 1, Péninsule Ibérique, France 1955 ; Tome 2 Italie Colonies italiennes du Levant latin Empire Byzantin, 1977.

VERNIERES M. (2003), *Développement humain, économie et politique*, Economica.

VERONA (de) F. (1993), « Perspectiva Histórica de la Educación en Cuba » in *el Comité de Estudios para la Reforma Educacional en Cuba, La Educación en Cuba: Pasado, Presente y Futuro*, The endowment for Cuban American Studies of the Cuban American Nacional Foundation, pp. 7-23.

VERSPAGEN B. (1993), *Uneven Growth Between Independent Economics: The Evolutionary Dynamics of Growth and Technology*, Aldershot: Avebury.

VIDAL A. (2007), *La inflación y el salario real*, La Habana, Cuba, CEEC.

- VIDAL P.** et **FUNDORA A.** (2004), *Tendencia y Ciclos en el Producto Interno Bruto de Cuba: Estimación con un Modelo Estructural Univariante de Series Temporales*, Departamento de Macro-Microeconomía, Universidad de La Habana,
- VILARINO A.** et **DOMENECH J.** (1986), *El Sistema de Dirección y Planificación de la Economía Nacional, historia, actividad y perspectiva*, La Habana, Editorial Pueblo y Educación.
- VILLEVAL M.-C.**, (1995), « Une théorie économique des institutions ? » in R. Boyer, Y. Saillard (dir.), *Théorie de la régulation. L'Etat des savoirs*, Paris, Éditions La découverte, pp. 479-489.
- VINCENS J.** (2000), *Dynamique de l'éducation et systèmes éducatifs*, Toulouse, LIRHE - 17 p. – Note 312 (00-12), Juin.
- VINOKUR A.** (1987), « La Banque Mondiale et les politiques d'ajustement scolaire dans les pays en voie de développement », *Revue Tiers Monde*, t. XXVIII, n°. 112, oct-dec 1987, pp. 919-934.
- VINOKUR A.** (1990), *Education, emploi et développement, Les économistes ont-ils encore quelque chose à dire ?* Tunis, in Actes du colloque de Tunis (2-29 novembre 1986), pp. 171-208, Centre d'Etudes et de Recherches Economiques et Sociales.
- VINOKUR A.** (2004), « Public, privé, ou hybride ? L'effacement des frontières dans l'éducation », *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs*, n°. 3, pp. 13-33.
- VIVO H.** (1950), *El empleo y la población activa en Cuba*, La Habana, Asociación de Industriales de Cuba.
- WALSH J.** (1935), « Capital concept applied to man », *Quarterly Journal of Economics*, vol. XLIX, pp. 255-285.
- WATSON MILLER I.** (1992), *Afro-Hispanic Literature : An Anthology of Hispanic Writers*
- WEISS A.** (1980), « Job queues and layoffs in labor markets with flexible wages », Chicago, The University of Chicago, *Journal of Political Economy*, Vol. 88, N°. 3, pp. 526-538.
- WELCH F.** (1973), « Black-White Differences in Returns to Schooling », *American Economic Review*, vol. 63, pp. 893-907.
- WHEELER D.** (1980), « Basic needs fulfillment and Economic growth », *Journal of Development Economics*, 7, pp. 435-451.
- WHITAKER, A.P.** (1962), *Nationalism in Latin America. Past and present*, Gainesville, 150 p.
- WHITEHEAD A.K.** (1981), « Screening and education: a theoretical and empirical survey », *British Review of Economic Issues*, vol. 3, n°. 8, pp. 44-62.
- WILLIAMSON J.** (2000), « What should the World Bank think about the Washington Consensus? », *The World Bank Research Observer*, vol. 15, n°. 2, pp. 251-264.
- WILLIS R. J.** (1986), « Wage determinants : A survey and reinterpretation of human capital earnings functions » in O. Ashenfelter et R. Layard (éds), *Handbook of Labor Economics*, vol. 2, Elsevier Science Publishers.
- WINOCUR M.** (2001), *Les calculs politiques de la bourgeoisie face à la révolution de Fidel Castro*, Editions de l'Atelier, n°. 194, pp. 25-37.
- WITTE A.D.** (1997), « Social Benefits of Education: Crime », chapitre 7, in J.R. Behrman et N. Stacey (dir.), *The Social Benefits of Education*, Ann Arbor, University of Michigan Press., pp. 219-246
- WOLFINGER R.E.** et **ROSENSTONE S.J.** (1980), *Who Votes?*, New Haven, Yale University Press.
- WOODHALL M.** (1991), *Education and training under conditions of economic austerity and restructuring*, Paris, UNESCO/BAO.
- XALMA C.** (2002), *La dolarización cubana como instrumento de intervención económica. Eficacia y sostenibilidad de una alternativa*, tesis doctoral mimeografiado, Universidad de Barcelona, 405 p.
- XALMA C.** et **VIRGILI T.** (2004), « Dolarización y coste social: el caso de Cuba », *Análisis Económico*, vol. XIX, n°. 41.
- YAMADA T.** et **KANG J.** (1991), « Crime Rates versus Labor Market Conditions: Theory and Time-Related Evidence », *Working Paper* no. 3810, National Bureau of Economic Research.
- ZALYGUINE S.** (1989), « URSS : Industrialisation et écologie : Leçons d'un débat », *Critiques socialistes*, n°. 5, tiré du recueil de textes de Mark-David Mandel, UQÀM, Hiver 1999, pp. 107-118.
- ZANETTI O.** et **GARCIA A.** (1976), *United Fruit Company: un caso de dominio imperialista en Cuba*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales.

ZANETTI O. (2003), *La industria azucarera en el siglo XX: etapas, características y transformaciones*, Seminario La Cultura del Azúcar en Cuba, La Habana, Fundación Fernando Ortiz.

ZANETTI O. (2006), *Republica: notas sobre economía y sociedad*, La Habana, Editorial de Ciencias Sociales, 246 p.

ZAVALA S.A. (1935), *La Encomienda Indiana*. Madrid.

ZERQUERA C. et **LARA (de) F.** (1977), *La villa India de Trinidad en el siglo XVI*, *Revista de la Biblioteca Nacional José Martí*, n° 2.

ZIMBALIST A. et **BRUNDENIUS C.** (1989), « Creciendo con equidad: el desarrollo cubano en una perspectiva comparada » in *Cuadernos de Nuestra América*, CEA, vol. VI, n° 13.

ZINN H. (1995), *A People's History of the United States* (1980), New York : Harper Collins, 290 p.

Données statistiques :

BARRO R. et **LEE J.W.** (1994), *Dataset for a panel of 138 countries*, mimeo, Harvard University, Cassing, 1980

CEDEM (1976), *La Población de Cuba*, La Habana, Editorial Ciencias Sociales, 156 p.

CEE (1981), *Censo de Población y Viviendas 1981*, Cuba, República de Cuba, vol. 16, Cuadro 12, LXXI.

CEE (1982), *Anuario Estadístico de Cuba 1981*, La Habana, Cuba, Editorial Estadística.

CEE (1990), *Anuario Estadístico de Cuba -1989*, La Habana, Cuba, Editorial Estadística.

CEF (1993), *Normas generales de contabilidad. Unidades Basicas de Producción Cooperativa-Cooprtaivas de Producción Agropecuaria*, pp. 66-78.

CELADE (1991), « América Latina: proyecciones de población 1950-2025 », *Boletín demográfico*, vol. 23, n° 45, 144 p.

CENTRO DE ESTUDIOS DEMOGRAFICOS (1997), *Las Migraciones Internas en Cuba, una exploración por niveles del sistema de asentamientos poblacionales*, Grupo de trabajo nacional de la Encuesta Nacional de Migraciones Internas, La Habana.

CEPAL (1984), *Conferencia Internacional de Población*, Santiago de Chili, serie E, n° 29.

CEPAL, CELADE (1992), *América Latina, Población menor de 80 anos total y económica activa según área urbana-rural, sexo y grupo de edades*, 1985, vol. 4, n° 10.

CEPAL (1992), « América Latina. Población Económica Activa », *Boletín Demográfico ano XXV*, n° 49.

CIEM, PNUD (1997), *Investigación Sobre Desarrollo Humano en Cuba 1996*, La Habana, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

CIEM, PNUD (2000), *Investigación Sobre Desarrollo Humano y Equidad en Cuba 1999*, La Habana, PNUD.

CIEM, CITMA (2004), *Investigación sobre ciencia, tecnología y desarrollo humano en Cuba 2003*. La Habana: CIEM; 2004. Nota Técnica 2.

COMITÉ ESTATAL DE TRABAJO Y SEGURIDAD SOCIAL (1991), *Monografía sobre el envejecimiento de la población, las características de la fuerza de trabajo y la jubilación en Cuba*, La Habana.

CONSEJO NACIONAL DE ECONOMIA (1958), *El empleo, el subempleo y el desempleo en Cuba*, La Habana.

DIRECCION GENERAL DEL INSTITUTO GEOGRAFICO Y ESTADISTICO (1883 y 1891), *Censo de población de Espana [1877 y 1887]*, Madrid.

EUA War Department Office Director (1900), *Census of Cuba, Report of the Census of Cuba, 1899*, Government Printing Office, Washington, 1900.

ISO (2002), *Key Drivers of the World Sugar Market*, International Sugar Organisation.

MINISTERIO DE AGRICULTURA (1946), *Memoria del censo agricola nacional*, La Habana.

MINISTERIO DE AGRICULTURA (1951), *Memoria del censo agricola nacional (1946)*, La Habana, 380 p.

MINISTERIO DE SALUD PUBLICA (MINSAP) (2004), *Ministerio de Salud Pública*, La Habana, Anuario Estadístico de Salud, Dirección Nacional de Estadística.

OFICINA NACIONAL DEL CENSO (1907-1908), *Censo de población de la República de Cuba. 1907* (1908). Washington, Oficina del Censo de los Estados Unidos.

OFICINA NACIONAL DEL CENSO (1919-1920), *Censo de población de la República de Cuba. 1919* (1920). La Habana, Dirección General del Censo.

OFICINA NACIONAL DEL CENSO (1931-1938), *Censo de población, Estadísticas industrial y agrícola de Cuba. 1931* (1938). La Habana, Editorial Luz-Hilo.

OFICINA NACIONAL DEL CENSO (1945), *Censo de Población de la República de Cuba. 1943* (1945), La Habana.

OFICINA NACIONAL DEL CENSO (1955), *Censo de Población de la República de Cuba. 1953* (1955), La Habana.

OIT (1996), *Políticas de empleo en una economía mundializada*, Informe V, Reunión de la Conferencia Internacional del Trabajo.

OIT (1996), *América Latina y las Antillas*, Cuarta edición, vol. 3.

OMS (2004), *Rapport sur la situation des médicaments dans le monde*.

ONE (1992), *Anuario Demográfico de Cuba 1990*, La Habana.

ONE (1998), *Anuario Demográfico de Cuba 1997*, La Habana.

ONE (2004), *Anuario Demográfico de Cuba 2004*, Centro de Estudios de Población y Desarrollo.

ONE, PNUD, UNIFEM (2004), *Hombres y Mujeres en Cuba*, La Habana.

ONE (2005), *Educación en Cifras. 1958-2002*, Dirección de Estadísticas Sociales, ONE Oficina Nacional de Estadísticas

ONE (années variées), *Anuario Estadístico de Cuba*, Oficina Nacional de Estadísticas, La Habana, Cuba.

ONE (années variées), *Boletín Estadístico de Cuba*, Oficina Nacional de Estadísticas, La Habana, Cuba.

U.S. Department of War (1900), *Census of Cuba 1899*, Washington, Government Printing Office.

U.S. Bureau of Census (1920), *Cuba: Population, History, Resources*, Washington, Government Printing Office.

U.S. Tariff Comision (1946), *The Foreign Trade of Latin America*, Washington.

UNESCO (1957), *World Illiteracy at Mid-Century: A Statistical Study*, Paris.

UNESCO (1990), *Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux : une vision pour les années 90* - Document de Référence. Jomtien, Thaïland. 5/9 Mars 1990.

UNESCO (1990), *Commission interinstitutions. Rapport Final. Conférence Mondiale sur l'Education Pour Tous : Répondre aux besoins éducatifs fondamentaux*, Jomtien, Thaïland. 5/9 Mars 1990.

UNESCO (1998), *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado de la educación básica*, Santiago du Chili.

UNESCO (2000), *World Education Report, The Right to Education*, Paris.

UNESCO (2002), *Segundo informe: Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado de la educación básica*, Santiago du Chili.

UNESCO (2002), « Primer Estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados en tercero y cuarto grado », Santiago du Chili.

UNESCO (2005), *Rapport mondial de suivi sur l'éducation pour tous*, Paris, Unesco.

UNICEF (1997), *Children at Risk*, Regional Monitoring Report, n°. 4, Florence, UNICEF Innocenti Research Centre.

UNICEF (1999), *The State of the World's Children 1999*.

USA Department of Commerce (1917), *The Cane Sugar Industry. Agricultural, Manufacturing and Marketing Costs in Hawai, Puerto Rico, Lousiana, and Cuba*, Government Printing Office, Washington.

Principales resources Internet :

www.rimed.cu (Ministère de l'Éducation)

www.uh.cu (CEEC)

www.one.cu (Office National des Statistiques de Cuba)

<http://lanic.utexas.edu/project/asce/index.html> (ASCE)

<http://www.granma.cu> (journal cubain)

www.unesco.org

TABLE DES MATIERES

<i>Introduction et formulation du problème.....</i>	<i>6</i>
<i>Problématique : la production et la valorisation de l'éducation selon une logique collective et hors marché.....</i>	<i>8</i>
<i>Définitions et concepts.....</i>	<i>10</i>
<i>Pertinence d'une recherche sur la production et la valorisation de l'éducation dans les pays en développement : l'éducation, une force ou une faiblesse pour le développement ?.....</i>	<i>14</i>
<i>Justification du contexte de la recherche : l'éducation à Cuba.....</i>	<i>16</i>
<i>Démarche théorique et méthodologique : repenser et reconstruire la notion de « développement » centrée sur l'éducation.....</i>	<i>18</i>
<i>Structure de la thèse.....</i>	<i>26</i>
<i>Présentation synoptique de la structure de la thèse.....</i>	<i>31</i>
 <i>Chapitre I - Le rôle de l'éducation dans la théorie du capital humain : revue de littérature et mise à l'épreuve à partir des données cubaines.....</i>	<i>32</i>
 <i>Section 1 - L'éducation dans l'économie : le cadre d'analyse conceptuel et théorique du « capital humain » pour l'inculcation d'une idéologie.....</i>	<i>35</i>
 <i>1.1 Le concept de « capital humain ».....</i>	<i>36</i>
 <i>1.1.1 Prolégomènes historiques sur la pensée économique en éducation.....</i>	<i>36</i>
<i>1.1.2 La pleine vision utilitariste de l'accumulation des connaissances : la théorie du capital humain.....</i>	<i>44</i>
<i>1.1.3 Définition et typologie de « capital humain ».....</i>	<i>48</i>
 <i>1.2 La demande d'investissements des ménages en « capital humain ».....</i>	<i>53</i>
 <i>1.2.1 La demande individuelle d'éducation et les déterminants du choix.....</i>	<i>53</i>
<i>1.2.2 Le taux de rendement privé de l'éducation.....</i>	<i>56</i>
<i>1.2.3 Le taux de rendement social ou « collectif » de l'éducation.....</i>	<i>59</i>
 <i>1.3 L'impact de la théorie du capital humain dans la mise en œuvre des politiques éducatives.....</i>	<i>63</i>

1.3.1 Les justifications principales de l'intervention des pouvoirs publics dans le système éducatif.....	63
1.3.2 L'éducation et la justice sociale : un fondement essentiel de l'intervention publique.....	70
1.3.3 De l'usage du « capital humain » par la Banque mondiale contre l'éducation publique.....	75
Section 2 - « Capital humain » et résultats sur le marché du travail : le constat microéconomique...	82
2.1 La fonction de gains de Mincer.....	83
2.1.1 La fonction de rémunération du « capital humain » : méthodologie et résultats.....	83
2.1.2 L'effet biaisé de l'éducation sur le revenu.....	87
2.1.3 La production de l'école et l'effet de la qualité scolaire sur les revenus	89
2.2 Les hypothèses alternatives mais complémentaires à la théorie du capital humain.....	91
2.2.1 La théorie du « filtrage par l'éducation » - Arrow (1973).....	92
2.2.2 La théorie du « signalement » - Spence (1973).....	93
2.2.3 L'effet de l'éducation sur les revenus dans une structure productive en modernisation : des résultats non convaincants.....	96
Section 3 – « Capital humain » et croissance : le constat macro-économique.....	98
3.1 L'origine solowienne des modèles de croissance avec « capital humain ».....	99
3.1.1 Le modèle canonique de croissance de Solow (1956).....	100
3.1.2 Le modèle AK : des problèmes non réglés.....	104
3.1.3 L'intégration du progrès technique et du « capital humain » dans les modèles de croissance endogène.....	107
a) Le modèle de Romer (1986, 1990) : recherche et développement et « capital humain » dans la croissance endogène.....	108
b) Le modèle de Lucas : « capital humain » et croissance endogène.....	113
3.2 La relation entre « capital humain » et croissance : le constat empirique.....	117
3.2.1 Des résultats contradictoires.....	117
a) La « comptabilité de la croissance » (growth accounting).....	117
c) Les estimations économétriques.....	122

3.2.2 Les problèmes de mesure et de spécification des modèles.....	126
a) La qualité des données.....	126
b) Les limites à l'utilisation efficace du « produit » de l'éducation dans la fonction de production selon Pritchett.....	130
3.2.3 L'éducation envisagée comme capacité d'adaptation et d'innovation des économies.....	133
3.3 L'analyse empirique de la relation éducation/croissance à Cuba : la mesure du « capital humain » et les principaux résultats.....	136
3.3.1 La production de « capital humain » à Cuba : appréciation numérique du processus de massification de l'éducation (1958-2006).....	139
a) Capacité d'éducation (scolarisation) et production éducative (diplômés).....	139
b) Construction des séries de stock de « capital humain ».....	145
3.3.2 Le « capital humain » cubain dans la comptabilité de la croissance.....	150
a) Les travaux pionniers de la comptabilité de la croissance cubaine de 1963 à 1988 (Madrid- Aris, 1997, 1998, 2000).....	152
b) L'analyse comptable de la croissance cubaine de 1962 à 2001 (Mendoza, 2003).....	154
3.3.3 L'analyse économétrique de l'impact du « capital humain » dans la croissance cubaine.....	157
a) L'échec des hypothèses de Lucas (1988) : la variabilité du taux de croissance du stock de « capital humain ».....	157
c) La complémentarité des facteurs de production ?.....	159
c) L'existence d'une relation de causalité inversée (croissance vers éducation) ?.....	163
Bilan d'étape.....	167
Chapitre II - Historicité de l'éducation « exogène » à Cuba au travers des contextes colonial et néocolonial de son économie.....	169
Section 1 - L'intégration de l'économie cubaine dans le capitalisme colonial : les origines du processus contrarié du développement éducatif.....	172
1.1 La genèse de l'institution esclavagiste à Cuba.....	172
1.1.1 La période initiale de mise en exploitation des terres et des Aborigènes dans le régime colonial.....	173
1.1.2 Le renouvellement de la force de travail servile : le recours aux esclaves africains.....	181

<i>1.1.3 Les caractéristiques de l'éducation coloniale à Cuba : le déracinement socio-culturel des populations aborigènes.....</i>	<i>183</i>
<i>1.2 Production de spécialisation sucrière, extension du capitalisme agraire et gestion organisée de la main-d'œuvre esclave.....</i>	<i>189</i>
<i>1.2.1 Les origines imbriquées de l'essor de l'économie de plantations et de la consolidation du système esclavagiste aux XVIII et XIX ème siècles.....</i>	<i>190</i>
<i>1.2.2 La transformation de la colonie en économie d'exportation sucrière.....</i>	<i>193</i>
<i>1.2.3 L'expansion du système esclavagiste et le passage à une seconde forme d'exploitation avec le salariat.....</i>	<i>199</i>
<i>1.3 Le bouleversement démographique lié à l'économie sucrière.....</i>	<i>204</i>
<i>1.3.1 Evaluation de la population esclaves importée.....</i>	<i>204</i>
<i>1.3.2 Les composantes ethniques du changement démographique.....</i>	<i>209</i>
<i>a) L'africanisation de la force de travail.....</i>	<i>209</i>
<i>b) La politique d'hispanisation insulaire : l'objectif de régénération « blanche » des forces de travail.....</i>	<i>212</i>
<i>1.3.3 Le facteur humain comme principale origine du déclin du système esclavagiste à Cuba.....</i>	<i>214</i>
 Section 2 - Les réformes éducatives dans le capitalisme colonial : essai d'analyse de la pensée pédagogique cubaine et application dans la période de formation de la conscience nationale (1790-1898).....	 220
<i>2.1 Les formes de résistance au projet hispano-scolastique : l'idéologie pédagogique cubaine.....</i>	<i>221</i>
<i>2.1.1 La naissance du premier mouvement social en faveur de l'éducation populaire : le Mouvement pour la Nation et l'École cubaine « Movimiento por la Nacion y la escuela cubana ».....</i>	<i>221</i>
<i>2.1.2 L'« éducation populaire » et son expérience contrariée : la recherche d'un courant pédagogique autonome avec l'Ecole cubaine (la Escuela cubana).....</i>	<i>225</i>
<i>2.1.3 La radicalisation de l'action pédagogique cubaine avec le mouvement indépendantiste.....</i>	<i>230</i>
<i>2.2 Le projet d'éducation révolutionnaire de Martí.....</i>	<i>236</i>

2.2.1 Les raisons de l'impulsion de l'idéologie pédagogique révolutionnaire à la fin du XIX ème siècle.....	236
2.2.2 La dimension sociale et politique de l'éducation selon José Martí.....	239
2.3 L'évaluation quantitative et qualitative des transformations de l'éducation coloniale au XIX ème siècle.....	244
2.3.1 La scolarisation et l'alphabétisation.....	244
2.3.2 Caractérisation du déséquilibre spatial et sexué de l'offre d'éducation : l'exemple local de Puerto Principe (Camagüey).....	246
2.3.3 La limitation d'ordre ethnique de l'accessibilité à l'éducation.....	250
Section 3 - Le renouvellement de la dépendance économique à Cuba dans le contexte néo-colonial et son impact sur l'éducation (1898 - 1959).....	254
3.1 Le renouvellement d'une éducation exogène.....	255
3.1.1 Les antécédents de la politique expansionniste des États-Unis envers Cuba : la domination culturelle états-unienne est historiquement liée à l'expansionnisme économique.....	256
3.1.2 L'application offensive d'une politique éducative pro-états-unienne.....	258
a) L'ingérence états-unienne.....	258
b) La logique culturelle de la domination états-unienne.....	260
3.1.3 Le « mouvement d'action pédagogique » comme nouvelle forme de réappropriation populaire de l'enseignement.....	264
a) Le caractère « limité » de l'expansion éducative néo-coloniale.....	264
b) La résurgence du mouvement éducatif national contre le système éducatif « exogène ».....	268
3.2 Les effets de la dépendance économique dans le secteur d'agro-exportation : gestion capitaliste de la production sucrière et sous-développement de la formation sociale.....	271
3.2.1 La croissance du capital états-unien dans l'économie cubaine.....	271
3.2.2 La crise capitaliste de la division internationale du travail à Cuba.....	275

a) L'exacerbation des problèmes structurels de l'économie de dépendance.....	276
b) Les dérives de la République et la fragilité de l'ordre social.....	277
3.2.3 Le sous-développement social : la crise du marché du travail.....	282
3.3 Les caractéristiques du sous-développement de l'éducation durant le régime néo-colonial (1934-1958).....	287
3.3.1 L'opposition des projets d'éducation (libéral vs révolutionnaire) : le faible compromis trouvé dans l'application de la Constitution de 1940	287
3.3.2 Le développement quantitatif limité de l'éducation.....	293
3.3.3 Les déficiences qualitatives de l'éducation.....	298
Bilan d'étape.....	303
Chapitre III - Le processus d'accumulation collectif du savoir et sa valorisation dans la construction de l'économie socialiste.....	305
Section 1 – Les fondements de la politique socialiste à Cuba : rupture avec le néo-colonialisme et genèse du système de planification économique et sociale.....	308
1.1 Les étapes stratégiques des premières transformations de la révolution.....	309
1.1.1 Une révolution en coulisses : la protestation sociale du programme de la Moncada en 1953.....	309
1.1.2 La démocratie sociale sui generis : la Campagne d'alphabétisation et la sécurisation post-alphabétisation.....	311
1.1.3 Les autres transformations de la révolution : redistribution sociale et réforme agraire.....	319
b) La politique de redistribution sociale.....	319
b) La réforme agraire	320
1.2 Le modèle économique socialiste : l'instauration de la planification cubaine.....	322
1.2.1 L'organisation de la structure de production.....	322
1.2.2 La question contradictoire des stimulants matériels.....	327

1.2.3 Le rôle de l'éducation dans les stimulants collectifs ou « moraux ».....	329
Section 2 – Les rapports dialectiques entre la production économique et la formation sociale.....	332
2.1 Une base productive agricole mécanisée, industrialisée et hautement technique.....	333
2.2.1 Caractérisation de la transformation structurelle.....	333
2.2.2 L'industrialisation et le développement d'une base technico-matérielle nationale.....	337
2.3.3 La vulnérabilité de la dépendance de l'économie cubaine.....	339
2.2 Caractérisation du lien de causalité de la croissance économique vers le développement de la formation sociale.....	343
2.2.1 De la croissance économique vers l'investissement humain : une entrée analytique par les dépenses sociales et d'éducation.....	343
2.2.2 La consolidation des bases qualitatives du développement éducatif : l'encadrement pré-scolaire et la formation professorale.....	350
2.2.3 Le développement d'une « culture de masse ».....	355
2.3 L'intégration non exclusivement économique de l'éducation dans le processus de développement.....	358
2.3.1 La solution cubaine à la combinaison de l'éducation et du travail : l'« école dans la campagne ».....	358
2.3.2 L'« école de campagne » comme instrument d'homogénéisation sociale.....	361
2.3.3 L'universalisation de l'université et la contribution de l'éducation à l'internationalisme cubain.....	365
Section 3 - Caractérisation de l'impact limité de l'éducation sur la production économique.....	369
3.1 Les problèmes de la relation formation-emploi.....	370

3.1.1 La hiérarchisation sociale des professions : l'influence de l'activité de service socialiste.....	370
3.1.2 L'absence de système dirigiste d'orientation.....	372
3.1.3 Une production de qualifications à vocation essentiellement « sociale ».....	374
3.2 La transformation de la société du travail.....	381
3.2.1 L'analyse du niveau d'activité et le phénomène d' « inactivité réelle ».....	381
3.2.2 La concentration étatique des emplois.....	385
3.2.3 La féminisation des emplois sociaux.....	389
3.3 La politique salariale et la mobilisation du travail qualifié.....	394
3.3.1 Les contradictions du rapport salarial et leurs effets sur la valorisation du travail qualifié.....	394
3.3.2 Le rôle croissant du « salaire social » et son mécanisme « déconnecteur » avec la productivité : l'égalitarisme sans l'efficience.....	397
Bilan d'étape.....	402
Chapitre IV - Ajustement systémique de l'économie socialiste et transformations dans l'éducation.....	404
Section I - Les caractéristiques de l'ajustement systémique de l'économie cubaine.....	407
1.1 Une lecture comparative de la transformation de l'économie socialiste : la spécificité de la trajectoire cubaine.....	408
1.1.1 Le concept de « transition » : une vision déterministe du changement post socialiste.....	408
1.1.2 La transformation du rôle de l'État dans le processus de « transition ».....	412
1.1.3 La place de la trajectoire cubaine dans la diversité des sentiers nationaux de transformation systémique.....	416
1.2 Les changements institutionnels conduisant à la réanimation de l'appareil productif cubain.....	422
1.2.1 Les conditions initiales à l'origine des réformes.....	422
1.2.2 La dollarisation partielle et temporaire de l'économie.....	425

1.2.3 L'émergence des nouveaux acteurs économiques et des « espaces de marché ».....	430
1.3 La réorganisation du système productif.....	437
1.3.1 Le tourisme comme relais du secteur sucrier.....	437
1.3.2 Le perfectionnement des entreprises d'État : la recherche d'un équilibre entre efficacité et justice sociale.....	443
1.3.3 La recherche d'une nouvelle « culture économique » et la gestion des ressources humaines.....	447
Section 2 – Les nouvelles conditions de valorisation de l'éducation.....	452
2.1 Évaluation de la mobilisation des connaissances dans l'économie : l'analyse du contenu éducatif.....	453
2.1.1 Les effets « régulés » de la crise sur les dépenses sociales et les implications sur l'éducation	454
2.2.2 La formation professorale et les innovations pédagogiques.....	460
2.2.3 Evaluation de l'apport des connaissances dans l'économie.....	464
a) La prédominance sociale dans la production éducative.....	464
b) L'extension du champ social dans les relations entre système éducatif et système productif.....	469
2.2 La relation formation-emploi : les effets contrariants des transformations structurelles sur la valorisation productive de l'éducation.....	474
2.2.1 Le rôle contradictoire de l'éducation dans les dynamiques ascendantes et descendantes de la mobilité sociale.....	474
2.2.2 La localisation sectorielle des savoirs : l'effort éducatif inexploité dans l'« inactivité réelle ».....	481
2.2.3 L'incitation de la rémunération : un enjeu crucial pour la valorisation économique de l'éducation.....	485
2.3 Les nouvelles synergies de valorisation du savoir collectif : les exemples des secteurs sucrier et biotechnologique.....	489

2.3.1 La reconversion des savoirs dans le secteur sucrier.....	489
2.3.2 La valorisation du savoir collectif dans le secteur biotechnologique cubain.....	495
Fin d'étape.....	503
CONCLUSION GENERALE.....	505
ABREVIATIONS.....	513
ANNEXES.....	512
Annexe 1 – Carte géographique de Cuba.....	514
Annexe 2 – Système national d'éducation.....	515
Annexe 3 – Article 39 de la Constitution.....	516
Annexe 4 – Repères chronologiques généraux.....	518
Annexe 5 – Calcul du nombre moyen d'années d'études de la population active.....	520
Annexe 6 – Comment atteindre les enfants des zones rurales – Cuba.....	521
Annexe 7 – Exemples de transition démographique en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2005.....	522
Annexe 8 – Nombre moyen d'enfants par femme en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004.....	523
Annexe 9 – Taux d'accroissement naturel en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004.....	524
Annexe 10 – Espérance de vie à la naissance en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004.....	525
Annexe 11 – Taux de mortalité infantile en Amérique latine et dans la Caraïbe, 1950-2004.....	526
Annexe 12 – Personnel médical cubain à l'étranger – effort de solidarité internationale (1960-2006).....	527
Annexe 13 – Données générales sur l'éducation cubaine (scolarisation, tests internationaux).....	529
Annexe 14 – Comparaisons inscrits et diplômés universitaires Cuba et Amérique latine.....	530
Annexe 15 – Niveau professionnel de la force de travail en Amérique latine.....	531
Annexe 16 – Historique des soutenance de thèse, Cuba (1977-2003).....	532
Annexe 17 – Comparaison en R & D en Amérique latine.....	533
Annexe 18 – Exportations cubaines.....	534
Annexe 19 – Evolution des principaux indicateurs de l'économie cubaine, 1989-2006.....	535
Annexe 20 – Projections démographiques.....	536
Annexe 21 – La « transition » de l'éducation cubaine.....	537
Annexe 22 – Le savoir vaut essentiellement par sa dimension collective et partagée.....	544
Annexe 23 – Savoir collectif et diffusion dans la science et la biotechnologie cubaines.....	549
BIBLIOGRAPHIE.....	558
TABLE DE MATIERES.....	598
LISTE DES ENCADRES.....	608
LISTE DES SCHEMAS.....	608
LISTE DES TABLEAUX.....	608
LISTE DES GRAPHIQUES.....	614

LISTES DES ENCADRES

<i>Encadre II.1 Miguel Velásquez, métis, premier professeur cubain et auteur de l'unique musique aborigène connue dans les Caraïbes</i>	187
<i>Encadre III.1 Extraits de l'amendement Platt (12 juin 1901)</i>	258

LISTE DES SCHEMAS

<i>Schéma I.1 - Enchaînement causal de la théorie du « capital humain »</i>	92
<i>Schéma I.2 - Relation inversée entre productivité et salaire</i>	94
<i>Schéma I.3 - Les modèles du salaire d'efficience</i>	95
<i>Schéma III.1 - La prise en considération du contexte socio-économique de l'école dans la formation des professeurs</i>	353
<i>Schéma III.2 - Le dilemme éducation-productivité-revenu dans la construction de l'économie socialiste à Cuba</i>	400
<i>Schéma IV.1 - Une seule voie possible pour la « transition »</i>	410
<i>Schéma IV.2 - Dollarisation et impact sur la valorisation de l'éducation</i>	428
<i>Schéma IV.3 - Impact du tourisme sur le développement d'autres services</i>	442
<i>Schéma IV.4 - Les mécanismes du marché utilisés pour moderniser l'économie socialiste</i>	445
<i>Schéma IV.5 - Extension du champ social dans les relations entre système éducatif et société du travail</i>	472
<i>Schéma IV.6 - Formations proposées aux travailleurs du sucre, Cuba 2000</i>	489
<i>Schéma Annexe 23 - Les acteurs institutionnels de la société du savoir</i>	551
<i>Schéma Annexe 23 - La production du savoir collectif et sa valorisation par la coopération</i>	552

LISTE DES TABLEAUX

<i>Tableau I.1 - Rendements privés et sociaux de l'éducation (Full Method), 2002</i>	62
<i>Tableau I.2 - Politiques d'« égalité des chances » à travers l'éducation</i>	71
<i>Tableau I.3 - Taux de rendement privé selon la moyenne régionale (à partir de la fonction de gains de Mincer-Becker-Chiswick)</i>	85
<i>Tableau I.4 - Analyse comptable de la croissance par zone géographique dans le monde entre 1960 et 1987</i>	120
<i>Tableau I.5 - Éducation et production : le capital humain dans les équations de croissance</i>	124
<i>Tableau I.6 - Principaux indicateurs de l'éducation dans le « capital humain » pour les modèles de croissance</i>	127
<i>Tableau I.7 - Couverture scolaire (population scolarisée par niveau d'enseignement pour 1 000 habitants) – Cuba, 1958-2005</i>	140
<i>Tableau I.8 - Taux brut de scolarisation par classe d'âge, Cuba - 1976-2004</i>	141
<i>Tableau I.9 - Stock de « capital humain » (diplômés par niveau d'enseignement), Cuba 1958-2005</i>	145

Tableau I.10 - Évaluation du « capital humain » cubain, comparaison.....	146
Tableau I.11 - Distribution de la population économique active par niveau d'enseignement, Cuba 1960-2006.....	147
Tableau I.12 - Taux de croissance du stock de « capital humain » (nombre d'années d'études de la population active) par période historique, Cuba 1960-2006.....	149
Tableau I.13 - Rapport $\frac{w_i}{W}$ sur la période, Cuba 1970-1980.....	153
Tableau I.14 - Contribution des facteurs en % de la croissance économique, Cuba 1963-1988.....	153
Tableau I.15 - Contribution de l'éducation à la croissance économique (en % du GMP) par période historique, Cuba - 1963-1988.....	153
Tableau I.16 - Comptabilité de la croissance économique cubaine, 1961-2001.....	155
Tableau I.17 - Productivité globale des facteurs avec ou sans « capital humain », Cuba 1961-2001.....	155
Tableau I.18 - Matrice des corrélations et productivité globale des facteurs, Cuba 1961-2001.....	156
Tableau I.19 - Substitutions et complémentarités des facteurs de production.....	160
Tableau I.20 - Fonction de production de biens finals et régression linéaire multiple, Cuba 1962-2001.....	160
Tableau I.21 - Test de causalité au sens de Granger entre le stock de « capital humain » et le capital physique, Cuba 1960-2001.....	162
Tableau I.22 - Test de causalité au sens de de Granger entre le stock de « capital humain » et le produit agrégé, Cuba 1960-2001.....	164
Tableau I.23 - Fonction de biens de production finaux et méthode récurrente à deux niveaux des moindres carrés, Cuba 1980-2000.....	165
Tableau I.24 - Résumé des principaux résultats de l'analyse empirique de la relation entre « capital humain » et croissance, Cuba.....	166
Tableau II.1 - Estimation sur l'origine de la mortalité des Aborigènes en Amérique par maladie et par période historique, 1494-1633.....	175
Tableau II.2 - Répartition géographique du commerce cubain (en % de la valeur totale), Cuba 1828-1877.....	198
Tableau II.3 – Nombre d'esclaves introduits à Cuba, 1521-1873.....	205
Tableau II.4 - Population de 0 à 15 ans, Cuba - 1841 et 1861.....	207
Tableau II.5 - Répartition de la population par zone géographique et par groupe ethnique (en % de la population totale) et par année de recensement, 1774-1862.....	211
Tableau II.6 - Arrivées d'immigrants espagnols à Cuba, 1882-1899.....	214

<i>Tableau II.7 - Distribution de la population active âgée de plus de 10 ans par occupation professionnelle selon l'ethnie et la nationalité.....</i>	<i>217</i>
<i>Tableau II.8 - Nombre d'écoles (publiques et privées) et d'étudiants à Cuba, 1893.....</i>	<i>246</i>
<i>Tableau II.9 - Population totale et analphabètes, Cuba 1774-1889.....</i>	<i>246</i>
<i>Tableau II.10 - Taux de scolarisation de la population âgée de 5 ans à 17 ans, Cuba 1895.....</i>	<i>247</i>
<i>Tableau II.11 - Population semi-alphabétisée par province, Cuba 1895.....</i>	<i>247</i>
<i>Tableau II.12 - Population rurale semi-alphabétisée, Cuba 1895.....</i>	<i>247</i>
<i>Tableau II.13 - Population de 10 ans et plus semi-alphabétisée, Cuba 1899.....</i>	<i>251</i>
<i>Tableau II.14 - Statistiques de l'éducation primaire (escuelas de primeras letras) à Puerto Principe, Cuba 1817.....</i>	<i>251</i>
<i>Tableau II.15 - Écoles publiques des filles non subventionnées par la province (escuelas publicas sin dotación para ninas), Puerto Principe, Cuba 1827.....</i>	<i>251</i>
<i>Tableau II.16 - Taux d'analphabétisme de la population totale par sexe et groupe ethnique (1899-1953).....</i>	<i>265</i>
<i>Tableau II.17 - Calcul du nombre réel d'analphabètes, Cuba 1899-1953.....</i>	<i>266</i>
<i>Tableau II.18 - Emplois qualifiés selon le sexe et la couleur de peau, Cuba 1919.....</i>	<i>267</i>
<i>Tableau II.19 - Taux d'activité des hommes et des femmes, Cuba - 1899-1953.....</i>	<i>268</i>
<i>Tableau II.20 - Investissements états-uniens par secteur d'activité à Cuba, 1903-1928 (en millions de pesos constants et en % du total).....</i>	<i>272</i>
<i>Tableau II.21 - Utilisation des terres selon la taille des propriétés, Cuba – 1951.....</i>	<i>273</i>
<i>Tableau II.22 - Empires des groupes financiers Morgan et Rockefeller à Cuba en 1925 et 1955 (listes non exhaustives des firmes totalement ou partiellement contrôlées par ces groupes financiers).....</i>	<i>274</i>
<i>Tableau II.23 - Investissements états-uniens à Cuba (en millions de dollars et en % du total), 1936-1958.....</i>	<i>278</i>
<i>Tableau II.24 - Durée du travail dans le secteur agricole, Cuba - 1945.....</i>	<i>282</i>
<i>Tableau II.25 - Population et emploi, Cuba 1931-1957.....</i>	<i>282</i>
<i>Tableau II.26 - Immigration et caractéristiques des populations, Cuba - 1902-1934.....</i>	<i>284</i>
<i>Tableau II.27 - Dépenses moyennes mensuelles du travailleur agricole, Cuba – 1957.....</i>	<i>284</i>
<i>Tableau II.28 – Pénétration du capital étranger espagnol dans le secteur du commerce (en % du capital investi et des emplois), Cuba – 1927.....</i>	<i>286</i>
<i>Tableau II.29 - Émigrants cubains vers les États-Unis, 1945-1957.....</i>	<i>287</i>
<i>Tableau II.30 - Écoles, professeurs, élèves dans l'enseignement primaire, Cuba</i>	

1902-1958.....	294
Tableau II.31 - Enseignement secondaire (public et privé), Cuba 1952-1959.....	294
Tableau II.32 - Enseignement secondaire privé intégré aux institutions publiques, Cuba 1944-1958.....	294
Tableau II.33 - Universités (publiques et privées), Cuba 1952-1958.....	294
Tableau II.34 - Indices de Gini en Amérique latine (pays sélectionnés par ordre croissant).....	297
Tableau II.35 - Taux de scolarisation de la population âgée de 5 ans jusqu'à 13 ans, Cuba 1949-1950.....	297
Tableau II.36 - Pourcentage des enfants âgés de 5 ans à 13 ans non scolarisés par pays (années variées).....	298
Tableau II.35 - Dépenses d'éducation, Cuba - 1940-1951.....	298
Tableau II.37 - Encadrement scolaire dans l'enseignement primaire (privé et public), Cuba 1925-1958.....	299
Tableau III.1 - Force de travail cubaine émigrée aux États-Unis.....	312
Tableau III.2 - Force de travail cubaine émigrée aux États-Unis par niveau d'éducation, 1959 - septembre 1963.....	312
Tableau III.3 - Total des non-alphabétisés par province, Cuba 1961.....	316
Tableau III.4 - Distribution des revenus, Cuba, 1958-1962.....	319
Tableau III.5 - Évolution de la croissance, Cuba 1960-1988.....	335
Tableau III.6 - Changements de la structure de propriété, Cuba - 1950-1968.....	335
Tableau III.7 - Résultats de la modernisation du secteur agricole, Cuba - 1963-1980.....	338
Tableau III.8 - Progrès technologique dans l'agriculture, Cuba - 1958-1975.....	338
Tableau III.9 - Structure des exportations, Cuba - 1957-1987.....	342
Tableau III.10 - Répartition des dépenses sociales, Cuba - 1959-1990.....	348
Tableau III.11 - Comparaison des ratios dépenses d'éducation / PIB, Cuba - 1960-1990.....	349
Tableau III.12 - Évolution des établissements d'enseignement pré-scolaire, Cuba, 1965-1989.....	351
Tableau III.13 - Évolution du nombre de professeurs et ratios élèves-enseignants, Cuba 1969-1988.....	353
Tableau III.14 - Développement des activités culturelles, Cuba - 1959-1990.....	357
Tableau III. 15 - Nombre d'utilisateurs des services culturels en 1968 et 1969, Cuba.....	357
Tableau III.16 - Évolution du taux d'urbanisation, Cuba - 1950-1990.....	361

<i>Tableau III.17 - Évolution du taux brut de scolarisation dans le secondaire en Amérique latine et caraïbes (pays sélectionnés), 1950-1990.....</i>	<i>364</i>
<i>Tableau III.18 - Contribution de Cuba pour le Tiers-monde, 1965-1989.....</i>	<i>367</i>
<i>Tableau III.19 - Aide au développement (Cuba et pays développés), en % du PIB, 1975-1989.....</i>	<i>368</i>
<i>Tableau III.20 - Évolution du nombre d'étudiants boursiers, Cuba - 1965-1989.....</i>	<i>370</i>
<i>Tableau III.21 - Répartition des étudiants inscrits dans le supérieur par enseignement (en %), Cuba 1959-1971.....</i>	<i>376</i>
<i>Tableau III.22 - Répartition des étudiants diplômés du secondaire supérieur par enseignement (en %), Cuba - 1975-1989.....</i>	<i>378</i>
<i>Tableau III.23 - Évolution historique du plan d'études agronomiques, Cuba - 1900-1990.....</i>	<i>379</i>
<i>Tableau III.24 - Taux de chômage officiel, Cuba - 1958-1989</i>	<i>383</i>
<i>Tableau III.25 - Évolution de la population dite « inactive réelle », Cuba - 1970-1989.....</i>	<i>384</i>
<i>Tableau III.26 - Les « inactifs réels » de la population âgée entre 20 et 29 ans, Cuba 1988.....</i>	<i>384</i>
<i>Tableau III.27 - Distribution des revenus des ménages (en %), Cuba - 1966-1988.....</i>	<i>388</i>
<i>Tableau III.28 - Répartition des emplois par formes de propriété, Cuba - 1970-1988.....</i>	<i>388</i>
<i>Tableau III.29 - Évolution du secteur coopératif agricole (coopératives de production agricole CPA), Cuba 1978-1990.....</i>	<i>388</i>
<i>Tableau III.30 - Évolution du nombre de femmes diplômées de l'enseignement supérieur (en % du total de diplômés), Cuba 1959-1987.....</i>	<i>391</i>
<i>Tableau III.32 - Nombre d'années d'études par sexe, Cuba - 1976-1986.....</i>	<i>391</i>
<i>Tableau III.33 - Nombre de professeurs femmes (tous niveaux d'enseignement), Cuba 1977-1989.....</i>	<i>391</i>
<i>Tableau III.34 - Participation féminine et masculine à l'activité économique (en %), Cuba 1985.....</i>	<i>392</i>
<i>Tableau III.35 - Évolution du taux d'activité des femmes dans les pays d'Amérique latine, 1960-1990.....</i>	<i>393</i>
<i>Tableau III.36 - Répartition des revenus des ménages par quintiles, Cuba – 1953-1973.....</i>	<i>395</i>
<i>Tableau III.37 - Taux de croissance annuel moyen de la productivité du travail par période historique, Cuba - 1960-1990.....</i>	<i>396</i>
<i>Tableau III.38 - Taux de croissance du salaire moyen par secteur d'emplois et par période historique, Cuba - 1975-1989.....</i>	<i>399</i>
<i>Tableau III.39 - Distribution moyenne des salaires par catégorie de travailleurs selon les niveaux hiérarchiques de responsabilité, Cuba - 1980-1988.....</i>	<i>400</i>
<i>Tableau III.41 - Consommation de biens et services selon la source de revenu, Cuba</i>	

<i>1981-1985.....</i>	<i>400</i>
<i>Tableau IV.1 - Lecture comparative des trajectoires de transformation systémique post-socialiste et socialiste durant les années 1990.....</i>	<i>419</i>
<i>Tableau IV.2 - UBPC rentables par type de produit agricole, Cuba - 1996-2004.....</i>	<i>431</i>
<i>Tableau IV.3 - Économie informelle en Amérique latine (en % de l'emploi total), 1997.....</i>	<i>434</i>
<i>Tableau IV.4 - Rémunérations dans le secteur mixte par niveau de qualification, Cuba 2000.....</i>	<i>436</i>
<i>Tableau IV.5 - Évolution de la structure de l'emploi par secteur, Cuba 1988 – 2004.....</i>	<i>437</i>
<i>Tableau IV.6 - Capacité d'absorption des emplois dans le secteur touristique, Cuba 1990-2000.....</i>	<i>442</i>
<i>Tableau IV.7 - Pensée déterministe vs pensée intégratrice dans la gestion des ressources humaines.....</i>	<i>448</i>
<i>Tableau IV.8 - Évolutions comparées du PIB et des dépenses sociales, Cuba - 1989-2005.....</i>	<i>455</i>
<i>Tableau IV.9 - Évolution du personnel enseignant féminin dans le système éducatif, Cuba 1976-2004.....</i>	<i>466</i>
<i>Tableau IV.10 - Évolution du salaire réel, Cuba - 1989-2004.....</i>	<i>479</i>
<i>Tableau IV.11 - Types de revenus perçus par la population active selon la forme de propriété, Cuba 2000.....</i>	<i>479</i>
<i>Tableau IV.12 - Estimation sur les inégalités, Cuba - 1986-2002.....</i>	<i>480</i>
<i>Tableau IV.13 - Temps de travail nécessaire par profession pour payer un panier de biens de consommation courante évalué à 194 pesos (enquête menée par l'auteur en avril 2002), Cuba....</i>	<i>480</i>
<i>Tableau IV.14 - Revenus mensuels de plusieurs professions, Cuba, enquête menée en mars/avril 2002.....</i>	<i>481</i>
<i>Tableau IV.15 - Mobilité des professeurs, Cuba - 1989-1997.....</i>	<i>483</i>
<i>Tableau IV.16 - Évaluation du nombre d'« inactifs réels », Cuba - 1989-2004.....</i>	<i>484</i>
<i>Tableau IV.17 - Potentiel humain dans le système d'investigation scientifique du ministère du Sucre, Cuba – 2004.....</i>	<i>491</i>
<i>Tableau IV.18 - Niveaux de qualification des travailleurs au sein du MINAZ, Cuba – 2004.....</i>	<i>493</i>
<i>Tableau IV.19 - Production de dérivés à partir de 100 tonnes de sucre récoltées (en tonnes), Cuba 1982-2004.....</i>	<i>494</i>
<i>Tableau IV.20 – Indicateurs des capacités scientifiques, Cuba 2003.....</i>	<i>497</i>
<i>Tableau IV.21- La biotechnologie dans plusieurs pays en développement d'Asie et d'Amérique latine.....</i>	<i>498</i>
<i>Tableau IV.22 – Les principaux produits biotechnologiques cubains.....</i>	<i>499</i>

LISTE DES GRAPHIQUES

Graphique I.1 – Evolution des effectifs élèves totaux du système éducatif (primaire, secondaire et supérieur) (indice 100=1959, Cuba 1959-2006).....	141
Graphique I.2 - Évolution des effectifs élèves totaux du système éducatif par niveau d'enseignement (primaire, secondaire et supérieur) (indice 100=1959), Cuba 1959-2006.....	142
Graphique I.3 – Evolution du nombre de diplômés par niveau d'enseignement, Cuba 1958-2006...	143
Graphique I.5 - Taux de croissance annuel des diplômés par niveau d'enseignement, Cuba 1958-2006.....	143
Graphique I.6 - Stock de « capital humain » (diplômés par niveau d'enseignement), Cuba 1958-2005.....	145
Graphique I.7 – Evolution du nombre moyen d'années d'études de la population économique active Cuba (et autres zones géographiques), 1960-2004.....	148
Graphique I.8 - Stock de « capital humain » (nombre moyen d'années d'études de la population économique active), Cuba - 1960-2006.....	149
Graphique I.9 - Relation taux de croissance du « capital humain » (diplômés) – durée moyenne de formation de formation en années d'études (tendance polynomiale d'ordre 5), Cuba 1961-2004.....	157
Graphique I.10 - Relation taux de croissance du « capital humain » (durées moyennes de formation de la population active) – durées moyennes de formation en années d'études (tendance polynomiale d'ordre 5), Cuba - 1961-2004.....	158
Graphique II.1 - Production de sucre brut en volume (moyennes quinquennales en milliers de tonnes métriques) - Cuba, 1760-1899.....	194
Graphique II.2 - Production cubaine de sucre brut en % de la production totale mondiale, 1820-1898.....	194
Graphique II.3 - Production de tabac (moyennes quinquennales en milliers de tonnes de feuilles) et de café (moyennes quinquennales en milliers de tonnes), Cuba - 1760-1899.....	195
Graphique II.4 - Production de rhum en volume (moyennes quinquennales en litres), Cuba 1800-1879.....	195
Graphique II.5 - Taux de croissance par période de la production de sucre et du nombre d'esclaves importés (moyennes quinquennales en milliers de tonnes pour la production de sucre et milliers individus pour les esclaves), Cuba - 1763-1873.....	207
Graphique II.6 - Production de sucre (en milliers de tonnes), population d'esclaves et population totale (échelle logarithmique), Cuba - 1757-1877.....	208
Graphique II.7 - Structure de la population cubaine, Cuba 1774-1889.....	210
Graphique II.8 - Population blanche et gens « de couleur » (en % de la population totale), Cuba 1774-1899.....	210
Graphique II.9 - distribution de la population active (employés – <i>ocupados</i> et sans occupation - <i>sin ocupación</i>) par ethnie et nationalité, Cuba – 1899.....	217

Graphique II.10 – Evolution des taux d’alphabétisme dans quelques pays en développement de 1900 à 1950.....	266
Graphique II.11 - Séries comparées, production de sucre et PIB par habitant, Cuba 1903-1959.....	276
Graphique II.12 - Variation des recettes d’exportations (indice : 1925 = 100), 1925-1939.....	277
Graphique III.1 Evolution des exportations de sucre en volume (milliers de tonnes) et du PIB <i>per capita</i> , Cuba 1960-1989.....	336
Graphique III.2 - Valeur d’achat de la tonne de sucre cubain et prix mondiaux, 1981-1988.....	341
Graphique III.3 - Évolution des exportations de sucre par espace géographique, Cuba 1959-1990.....	342
Graphique III.3 - Répartition des exportations de sucre par espace géographique en %, Cuba 1959-1990.....	343
Graphique III.4 - Évolution comparée de l’indice de la dépense publique d’éducation réelle par élève et de l’indice du PIB réel (base 100 = 1958), Cuba - 1958-1989.....	346
Graphique III.5 - Rythme de l’évolution comparée de la dépense sociale réelle et du PIB réel (taux d’accroissement annuel, Cuba - 1959-1983.....	347
Graphique III.6 - Évolution du ratio dépense d’éducation (DE) sur PIB (%), Cuba 1959-1990.....	347
Graphique III.7 - Étudiants étrangers à Cuba dans le supérieur (boursiers du gouvernement cubain), 1977-1988.....	367
Graphique III.8 - Répartition de la force de travail par secteur économique (en %), Cuba 1950-1990.....	382
Graphique III.9 - Évolution de la population en âge de travailler (en %), Cuba 1960-1989.....	383
Graphique III.10 - Évolution du taux d’activité, Cuba 1960-1989.....	383
Graphique III.16 - Taux d’activité des femmes par génération de naissance, Cuba 1910-1955.....	392
Graphique IV.1 - Revenus en devises des exportations de sucre et du tourisme (en millions de dollars) et PIB par habitant (en peso national aux prix constants de 1981), Cuba 1991-2001.....	442
Graphique IV.2 - Nombre d’étudiants inscrits dans le supérieur par enseignement, Cuba 1988-2006.....	469
Graphique IV.3 - Évolution des diplômés dans le supérieur par enseignement (en % du total), Cuba, 1988-2006.....	469
Graphique IV.4 - Taux de chômage, Cuba 1989-2006.....	482
Graphique IV.5 - Évolution du volume d’ « inactifs réels », Cuba 1985-2006.....	484
Graphique IV.6 - Nombre de travailleurs du sucre diplômés par enseignement.....	489

Graphique IV.7 - Sexe et âge moyen des travailleurs dans l'industrie sucrière Cuba – 2004.....	492
Graphique IV.8 - Dépenses dans le secteur scientifique et technologique (en % du PIB), Cuba 1995-2006.....	496
Graphique IV.9 - Potentiel humain qualifié dans le secteur scientifique et technique, Cuba 1990-2006.....	496

Résumé :

Cette thèse porte sur la production et la valorisation de l'éducation dans une formation sociale donnée, celle de la révolution cubaine. La problématique est définie à l'aide d'une approche alliant la théorie – celle du « *capital humain* » – à l'histoire économique. Notre objectif est de montrer que la réduction du phénomène éducatif cubain au concept de « *capital humain* » est une lacune majeure, car elle ne permet pas de saisir la pluridimensionnalité de l'enseignement et son insertion dans un projet national fondé sur des aspects « *hors marché* » du développement (la mobilisation collective, la conscience socialiste, l'internationalisme...). La mise en perspective historique révèle une causalité opposée à celle généralement retenue par le « *capital humain* », c'est-à-dire : la croissance vers le développement d'un savoir accumulé collectivement et à vocation essentiellement sociale. Le sens de cette relation implique des dynamiques particulières de complémentarité, mais nous constatons certaines contradictions entre le processus éducatif et le système productif et social face au développement. En rapprochant le plus possible l'observation sur les changements structurels récents dans l'économie, au travers de la « *situation au travail* » des formés, de leur rapport au système productif, de la relation entre motivation et productivité, nous tentons de mieux répondre à la dialectique entre économie et éducation.

Resumen:

Esta tesis se refiere a la producción y la valorización de la educación en una formación social dada, la de la revolución cubana. La problemática se define con ayuda de un enfoque que combina la teoría – la del “capital humano” – a la historia económica. Nuestro objetivo consiste en poner de manifiesto que la reducción del fenómeno educativo cubano al concepto de “capital humano” es una laguna principal ya que ella no permite entender la pluridimensionalidad de la enseñanza, y su inserción en un proyecto nacional basado en aspectos “fuera mercado” del desarrollo (la movilización colectiva, la conciencia socialista, el internacionalismo...). La puesta en perspectiva histórica revela una causalidad opuesta a la generalmente elegida por el “capital humano”, es decir: el crecimiento hacia el desarrollo de un conocimiento acumulado colectivamente y a vocación esencialmente social. El sentido de esta relación implica dinámicos particulares de complementariedad pero constatamos algunas contradicciones entre el proceso educativo y el sistema productivo y social ante el desarrollo. Al acercarse lo más posible a la observación sobre los recientes cambios estructurales en la economía, a través de la “situación en el trabajo” de los formados, de su informe al sistema productivo, de la relación entre motivación y productividad, intentamos responder mejor a la dialéctica entre economía y educación.

Summary:

This thesis relates to the production and the valorization of education in a given social formation, that of the Cuban revolution. The problems are defined using an approach combining the theory – that of the “human capital” – with the economic history. Our objective is to show that the reduction of the Cuban educational phenomenon to the concept of “human capital” is a major gap because it does not make it possible to seize the pluridimensionality of teaching, and its insertion in a national project based on aspects “out-market” of the development (the collective mobilization, the socialist conscience, internationalism...). The setting in historical prospect reveals causality opposed to that generally retained by the “human capital”, *i.e.*: growth towards the development of a collectively accumulated knowledge and with vocation primarily social. The direction of this relation implies the dynamic particular ones of complementarity but we note certain contradictions between the educational process and the productive and social system towards the development. By as much as possible bringing closer the observation on the recent structural changes in the economy, through the “situation of educated workers”, of their connection to the productive system, the relation between motivation and productivity, we try to better answer dialectical between economy and education.